

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

MÉMOIRE

LA CONCEPTION DE L'ÉTHIQUE DANS LE CADRE DU PROGRAMME
MINISTÉRIEL DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT ET DANS LA PRATIQUE
D'ENSEIGNANTS AU SECONDAIRE : UNE ÉTUDE COMPARATIVE

TRAVAIL PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
KARINE HORTH

AVRIL 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire, ainsi que toutes les tâches qui y sont rattachées, ne reposent pas uniquement sur les épaules de l'étudiant chercheur. Les études de deuxième cycle nécessitent temps, conseils et appui de différents intervenants. C'est pour cette raison que je tiens à offrir mes plus sincères remerciements à M. Jocelyn R. Beausoleil, directeur de recherche, pour la confiance et le soutien qu'il m'a témoignés tout au long du processus de rédaction. Je souligne aussi la participation des interviewés qui ont accepté de vivre l'expérience d'un entretien de groupe de recherche. Je remercie enfin mon époux et mes parents, lesquels m'ont encouragée pendant les différentes étapes de réalisation de ce projet.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ.....	vii
 INTRODUCTION	 1
 CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE	 3
1.1 L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC	3
1.2 LA PLACE DE L'ÉTHIQUE AU SEIN DE LA FORMATION.....	6
1.3 LE PROBLÈME	7
 CHAPITRE II - CADRE CONCEPTUEL	 13
2.1 LA COMPÉTENCE	13
2.2 L'ÉTHIQUE.....	21
2.2.1 L'éducation	22
2.2.2 Le concept d'éthique.....	24
2.2.3 L'éthique et la formation des maîtres	26
2.2.4 L'éthique selon le ministère de l'Éducation.....	29
2.2.5 Une synthèse du concept d'éthique.....	34
2.3 LA « COMPÉTENCE » ÉTHIQUE.....	35
2.4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE	37
 CHAPITRE III - MÉTHODOLOGIE	 38
3.1 LE TYPE DE DÉMARCHE.....	38
3.2 LA PLACE DU CHERCHEUR.....	43
3.3 LA PROCÉDURE D'ÉCHANTILLONNAGE	44
3.3.1 Les textes à l'étude	44
3.3.2 L'entretien de groupe de recherche.....	45

3.4 LES MÉTHODES.....	46
3.4.1 L'analyse de contenu	46
3.4.2 L'entretien de groupe de recherche.....	49
3.5 LA RIGUEUR.....	51
3.6 L'ANALYSE DES DONNÉES.....	52
3.7 LES FORCES ET LES FAIBLESSES DE LA RECHERCHE.....	52
3.7.1 Les forces de la méthodologie	52
3.7.2 Les faiblesses de la méthodologie	53
 CHAPITRE IV - PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	55
4.1 LA MISE EN SITUATION.....	55
4.2 LA COMPÉTENCE	58
4.3 L'ÉTHIQUE	59
4.4 LA « COMPÉTENCE » ÉTHIQUE.....	64
4.5 L'ÉTHIQUE ET LA FORMATION DES MAÎTRES	70
4.6 UNE SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN	71
 CHAPITRE V - ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	73
5.1 LA COMPÉTENCE	73
5.2 L'ÉTHIQUE	76
5.3 LA « COMPÉTENCE » ÉTHIQUE.....	80
5.4 L'ÉTHIQUE ET LA FORMATION DES MAÎTRES	84
5.5 UNE SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION.....	86
 CONCLUSION	88
 RÉFÉRENCES	90

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 SURVOL DES STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DE LA DOUZIÈME COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE DANS DIX UNIVERSITÉS QUÉBÉCOISES.....	9
FIGURE 2 MODÈLE QUALITATIF D'UN ENTRETIEN DE RECHERCHE DE BOUTIN (2006).....	39
FIGURE 3 ADAPTATION DU MODÈLE QUALITATIF DE BOUTIN (2006).....	42
FIGURE 4 MODÉLISATION DES TROIS COMPOSANTES DU MODÈLE INTERACTIF D'ANALYSE DES DONNÉES SELON HUBERMAN ET MILES .	48
FIGURE 5 RÉSUMÉ DES RÉSULTATS DE L'ENTRETIEN DE GROUPE DE RECHERCHE	72

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 2.1 LES SEPT CARACTÉRISTIQUES DU CONCEPT DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE	15
TABLEAU 2.2 LES HUIT COMPOSANTES DE LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE DU NOUVEAU CURRICULUM	32
TABLEAU 4.1 LES QUINZE ÉNONCÉS DE LA MISE EN SITUATION DE L'ENTRETIEN.....	56

RÉSUMÉ

L'objet de notre mémoire tente de cerner ce qu'est l'éthique en éducation et dans quelle mesure la conception de l'éthique chez les enseignants du milieu scolaire rejoint celle de documents gouvernementaux qui traitent de la « compétence » éthique, plus précisément celle du nouveau programme, intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MÉLS, 2001a). Pour résoudre cette problématique, nous avons organisé un entretien de groupe de recherche formé d'enseignants au secondaire et nous avons analysé les données recueillies à l'aide de textes appartenant à la littérature concernée par le sujet.

Mots-clés : compétence, compétence éthique, éducation, enseignement, éthique, formation des maîtres, programme de formation à l'enseignement.

INTRODUCTION

Considérée dans l'histoire récente, la question de la formation éthique des futurs enseignants remonte à l'époque du *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle* (CSÉ, 1990). Presque vingt ans plus tard, cette question demeure toujours d'actualité, mais elle a été rendue opérationnelle entre temps grâce au fait qu'elle apparaît comme une compétence en bonne et due forme dans le référentiel du nouveau curriculum de formation des maîtres (MÉLS, 2001a).

Toutefois, cette nouvelle « compétence » fait problème sur plusieurs plans. Tout d'abord, le concept d'éthique est difficile à cerner, car en éducation il est souvent confondu avec la déontologie ou avec le sens professionnel. De plus, et selon le point de vue du secrétaire-coordonnateur du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), tel que mentionné dans une communication téléphonique réalisée en mars 2005, il ne semble pas se dégager une compréhension commune, ni surtout adéquate, de ce qu'est la « compétence » éthique. Enfin, lorsqu'on aborde le concept d'éthique, il semble que la notion de « compétence » ne soit pas un terme approprié. C'est dans cette perspective que la présente recherche vise à établir dans quelle mesure la conception de l'éthique chez les enseignants au secondaire rejoint celle de documents gouvernementaux qui traitent de la « compétence » éthique, plus précisément celle du nouveau programme de formation à l'enseignement (MÉLS, 2001a). Nous espérons ainsi que ce mémoire servira à créer des pistes de réflexion et d'action concernant la compréhension du concept d'éthique en éducation et de la place que celui-ci occupe ou doit occuper dans la formation des futurs enseignants.

Notre premier chapitre expose la problématique et il permet d'établir le contexte sur lequel se fonde notre étude. Nous nous attardons à l'évolution de la formation des maîtres au Québec et à la place de l'éthique dans l'éducation québécoise. Cette démarche permet de déboucher sur l'énoncé de notre question.

Le deuxième chapitre élabore le cadre conceptuel. Il traite des notions de compétence, d'éthique, de « compétence » éthique en éducation, ainsi que de la place que devrait occuper l'éthique dans la formation des maîtres. Ce chapitre définit les divers paramètres de notre recherche dans le but de préciser notre question sous la forme d'objectifs spécifiques.

La méthodologie, qui constitue notre troisième chapitre, présente le type de démarche et la place du chercheur, puis aborde la procédure d'échantillonnage et l'instrumentation choisie, c'est-à-dire l'analyse de contenu et l'entretien de groupe de recherche. Nous terminons cette section par la présentation des forces et des faiblesses de notre étude.

Les quatrième et cinquième chapitres, quant à eux, abordent les résultats de notre recherche. D'une part, le quatrième chapitre présente les données recueillies pendant l'entretien de groupe de recherche réalisé en novembre 2006. Ces données ont été enregistrées et consignées sous la forme d'un *verbatim*. D'autre part, nous effectuons l'analyse et la discussion des résultats dans le cinquième chapitre. Ce travail a été réalisé en comparant les données obtenues pendant l'entretien aux informations recueillies dans la littérature spécialisée sur la question.

Enfin, notre conclusion rappelle les objectifs de notre recherche et fait un bilan de notre étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre porte sur le développement du sens de l'éthique au sein de l'éducation québécoise, et plus particulièrement des programmes de formation à l'enseignement au secondaire. C'est dans cette perspective que nous traiterons de l'évolution de la formation à l'enseignement au Québec et de la place de l'éthique dans cette formation. La réflexion qui se dégage de ces considérations mène à la formulation de la problématique et, plus spécifiquement, de la question de recherche.

1.1 L'ÉVOLUTION DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

Au Québec, la période des années 1900 à 1970 est très féconde au plan de la formation des maîtres. L'un des bouleversements majeurs a été l'adoption de la Loi sur le ministère de l'Éducation et de celle sur le Conseil supérieur de l'éducation, établis tous deux en 1964 à la suite du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connu sous le nom de « Rapport Parent ». Ces événements ont chamboulé le système éducatif québécois, entre autres en adoptant une première politique de formation du personnel enseignant et en exigeant le transfert de la formation et du perfectionnement des enseignants de l'école normale aux universités. C'est d'ailleurs dans cette même période que l'Université de Montréal devient autonome, qu'une charte universitaire

établit l'Université de Sherbrooke et que le réseau de l'Université du Québec voit le jour.

Les contenus de formation à l'enseignement au Québec connaissent eux aussi de nombreux changements depuis les années 1960. Si la formation des maîtres est restée relativement stable entre 1900 et 1960, elle a subi de profonds bouleversements dès les années 1960. Ces derniers sont eux aussi principalement attribuables au dépôt du rapport de la Commission Parent, à la création du ministère de l'Éducation ainsi qu'à celle du Conseil supérieur de l'éducation. Au plan du contenu, un des impacts majeurs de ce changement dans le système éducatif québécois réside dans le fait que la formation des enseignants est maintenant davantage liée aux conditions d'exercice de la profession, ce qui permet d'obtenir, selon le Rapport Parent, une formation plus professionnelle des futurs enseignants.

Dans les années 1980, de nouveaux régimes pédagogiques sont établis pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, puis un peu plus tard pour l'enseignement collégial. De plus, parallèlement à ces changements éducatifs, les enseignants ont obtenu que la formation à l'enseignement soit davantage liée aux conditions d'exercice de la profession et une nouvelle réforme du curriculum voit le jour au début des années 1990. C'est alors que les programmes universitaires passent de 90 à 120 crédits, donc de trois ans à quatre ans de formation, et que 700 heures de stage sont exigées.

Legault et ses collaborateurs (2002 : 24-25), dans un ouvrage intitulé *Enseigner et libérer*, expliquent le parallèle existant entre le renouveau pédagogique de l'école québécoise pour le primaire et le secondaire et la réforme du programme de formation à l'enseignement.

La réforme scolaire implantée depuis septembre 2000 au Québec avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) instaure une transformation majeure de l'éducation en proposant, comme finalité de l'enseignement, le développement de compétences. Cette approche –

retenue pour l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et secondaire - est aussi implantée depuis 1993 à la formation collégiale et dans les contextes de formation initiale et continue des professionnels à l'université. En éducation, la formation par compétences des élèves exige que le personnel enseignant soit lui aussi formé par compétences professionnelles. C'est d'ailleurs ce qui a donné lieu à une première réforme de la formation initiale à l'enseignement en 1992 et c'est également ce que nous retrouvons dans la seconde réforme : *La formation à l'enseignement – Les orientations : Les compétences professionnelles* du ministère de l'Éducation en 2001.

Dans un article paru dans la revue *Religiologiques* en 2003, Bouchard précise les perspectives dans lesquelles s'inscrivent l'ancien programme de formation (1990) et le nouveau curriculum (2001). « À la différence des programmes par objectifs – qui, rappelons-le, s'inscrivaient dans une perspective behavioriste de l'apprentissage - , le [Programme de formation de l'école québécoise] est développé suivant une approche par compétences et prend appui sur les perspectives socioconstructiviste et cognitiviste de l'apprentissage » (Bouchard, 2003b : 29). Cependant, d'autres auteurs, comme Boutin (2000), y voient plutôt un amalgame confus de diverses approches pédagogiques issues de courants de pensée en psychologie. Quoi qu'il en soit, de façon concrète, cela signifie que l'élève passe de la transmission de savoirs à la construction de connaissances. Il devient alors acteur de son propre apprentissage.

Enfin, puisque la récente réforme des programmes de formation des maîtres, tout comme la réforme des programmes de l'école québécoise, épouse l'approche par compétences au lieu de l'approche par objectifs, le ministère de l'Éducation a été amené à identifier le référentiel des douze compétences professionnelles, lesquelles doivent être développées chez tous les futurs enseignants (MÉLS, 2001a). L'une de ces compétences concerne l'éthique.

1.2 LA PLACE DE L'ÉTHIQUE AU SEIN DE LA FORMATION

Dans son rapport annuel de 1989-1990, portant sur les besoins en éducation, le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ) souligne l'importance de relancer la discussion au sujet du développement du sens éthique chez les enseignants. À ce titre, dans le deuxième chapitre de ce rapport annuel, le CSÉ établit que les défis éthiques en éducation sont étroitement liés aux faits de société. En d'autres mots, l'éthique dans le milieu éducatif devrait être influencée par les mutations sociales que vit le Québec d'aujourd'hui.

De plus, le Conseil reconnaît une différence entre le sens éthique et la morale. D'une part, le sens éthique implique de « choisir et [d']agir de façon responsable, dans des situations concrètes, en référence à des valeurs » (CSÉ, 1990 : 9-10). D'autre part, la morale représente « un ensemble codifié de normes et de principes pour l'action, véhiculés par des traditions et des institutions » (CSÉ, 1990 : 10).

Enfin, le CSÉ (1990 : 25) précise que vivre éthiquement, c'est « [...] accepter les interrogations qui jaillissent de la mutation sociale, aller au plus profond de la délibération intérieure qu'elles suscitent et au bout du débat collectif qu'elles requièrent » et suggère qu'il y ait des cours spécifiques d'éthique dans la formation scolaire de tout individu, qu'il s'agisse, par exemple, de cours de philosophie ou d'éthique et de culture religieuse. Il espère ainsi que les pratiques auront une répercussion sur les élèves.

Par ailleurs, la réforme du curriculum, amorcée depuis 2001, tente de conjuguer la formation d'un enseignant à la fois professionnel et pédagogue. Dans ce nouveau programme, le ministère de l'Éducation (MÉLS), qui jugeait que le développement de compétences disciplinaires s'avérait insuffisant dans le cadre d'un curriculum destiné aux futurs enseignants, a introduit l'approche par compétences dans le but de mieux répondre aux besoins de la société.

Le référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante regroupe les grandes orientations de la réforme qui s'amorce dans le contexte éducatif, réforme amorcée à ce jour tant au primaire qu'au premier cycle du secondaire. Ces orientations se retrouvent également dans la formation initiale des maîtres. En effet, le MÉLS a profité de la réforme des programmes de formation à l'enseignement pour introduire le développement de douze compétences transversales dont, pour la toute première fois, la « compétence » éthique. Elle apparaît sous la catégorie « identité professionnelle » et s'énonce comme suit : *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* (MÉLS, 2001a). De plus, elle est décrite grâce à huit composantes, lesquelles seront présentées et expliquées dans le cadre conceptuel de notre mémoire, au tableau 2.2.

L'apparition de cette « compétence » n'a pas été sans créer certains remous dans le milieu de l'éducation, et pour cause : d'une part, parce que, au plan professionnel, elle reconnaît et affirme une préoccupation pour l'éthique qui n'a pas toujours été très présente au sein de la formation universitaire ; d'autre part, la nature même de cette « compétence » pose un défi en soi aux plans de sa signification et de son développement.

1.3 LE PROBLÈME

La venue de la « compétence » éthique sur l'échiquier de l'éducation soulève des problèmes de diverses sortes. En effet, l'analyse des programmes de formation et les discussions avec les responsables des programmes ont été l'occasion pour les membres du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) de constater que cette « compétence » semble mal comprise par les responsables de la formation universitaire parce qu'elle est confondue avec le « sens professionnel » (ex. : tenue vestimentaire, niveau de langage, attitudes en général). Cette observation est d'autant plus troublante qu'elle risque d'avoir un

impact direct sur la formation, puisqu'il est effectivement difficile de concevoir qu'une compétence mal comprise puisse être bien enseignée et développée.

Un autre problème réside dans le fait que le CAPFE et le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) n'ont pas une vision consensuelle en ce qui concerne les stratégies qui doivent être mises en place pour développer la « compétence » éthique. Si les deux favorisent la transversalité de cette compétence, le premier considère la transversalité comme complémentaire à un cours d'éthique et le second la privilégie uniquement.

Le CAPFE, une entité relevant du ministère de l'Éducation, a été instauré pour assurer la qualité des programmes de formation des maîtres. Parmi les responsabilités qui lui sont conférées, on retrouve l'agrément des programmes et le soutien aux universités dans l'élaboration et le suivi des programmes implantés. Dans un document intitulé *La fonction d'agrément : un agent catalyseur de la profession enseignante*, le CAPFE (2003 : 20-21) préconise l'instauration d'un cours qui traite spécifiquement de l'éthique au sein du programme de formation :

L'éthique dans la pratique de l'enseignement préoccupe aussi les membres du CAPFE. Ce dernier souhaite, comme il le fait pour les autres compétences, qu'en plus du cours qui lui est réservé, l'éthique soit intégrée dans d'autres activités comme la préparation aux stages, les cours de pédagogie et les cours de didactique. De plus, en raison de l'importance de l'éthique dans le milieu scolaire, le CAPFE encourage les responsables de la maîtrise d'œuvre à concevoir un code de déontologie à l'intention des stagiaires. Certaines universités ont adopté un tel code et nous assurent qu'il est fort utile pour les stages et les cours. D'autres universités s'y consacreront. On doit noter que le code s'applique à tous les programmes d'une même université.

Le COFPE, quant à lui, a pour mandat de conseiller le ministre et de lui faire des recommandations au sujet des orientations de la formation des enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. Dans un document intitulé *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, publié

en 2004, le COFPE a étudié la question de la dimension éthique en éducation et a établi que celle-ci était inhérente à la profession enseignante. Ce Comité (COFPE, 2004 : 32) soutient aussi que la « compétence » éthique devrait être développée de façon transversale, c'est-à-dire en étant sous-jacente à toutes les activités de la formation, et ce, tout au long de celle-ci.

Il ne s'agit aucunement d'ajouter des cours qui porteraient sur la dimension éthique rattachée à telle ou telle compétence particulière, mais bien de sensibiliser tous les formateurs d'enseignants (professeurs d'université, chargés de cours [...]) à l'importance d'intégrer à l'intérieur des cours de psychopédagogie, de didactique et des différentes disciplines ainsi qu'en formation pratique, la dimension éthique sous-jacente au développement de chacune des compétences.

Par ailleurs, un rapide survol des stratégies de mise en œuvre des programmes agréés révèle que les dix universités québécoises offrant le baccalauréat en enseignement au secondaire épousent l'une ou l'autre de ces deux orientations, tel qu'indiqué dans la figure illustrée ci-dessous.

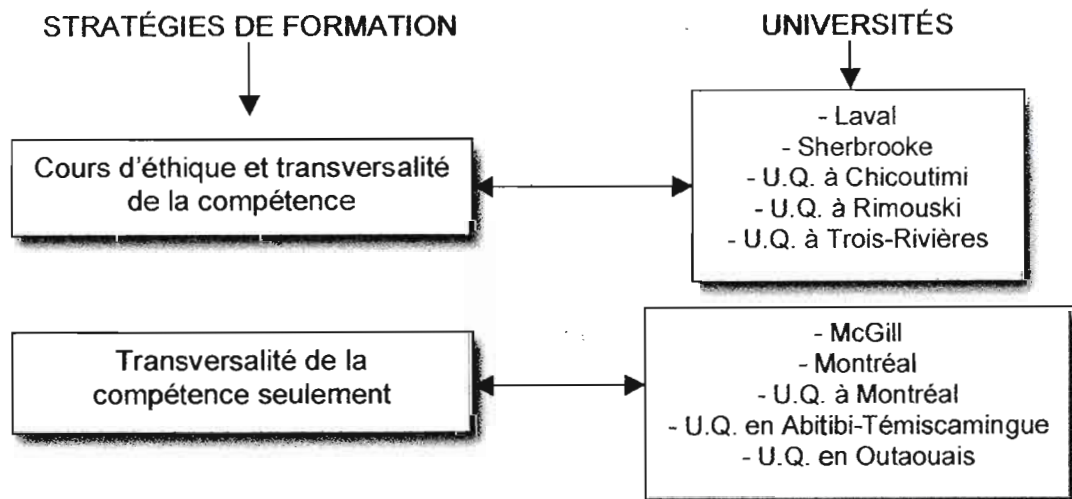


Figure 1 Survol des stratégies d'enseignement de la douzième compétence professionnelle dans dix universités québécoises

Le portrait global de la formation en éthique permet de mieux comprendre la préoccupation soulevée par notre question de recherche. En effet, les deux stratégies présentées devraient offrir des occasions similaires de développer une même compétence, mais est-ce vraiment le cas ? Il est probable que, selon la stratégie choisie, les possibilités de développer la « compétence » éthique et les façons de la conceptualiser diffèrent. Il va sans dire que, puisque les concepts de compétence et d'éthique portent à confusion en pareil contexte, la tâche des formateurs s'avère alors un défi considérable. Compte tenu de l'état de la situation, il est normal de se questionner sur ce qu'est l'éthique en éducation, puisque la compréhension de ce concept ne semble pas faire consensus chez les différents intervenants. Le présent mémoire vise donc à répondre à la question suivante : dans quelle mesure la conception de l'éthique des enseignants du secondaire rejoint-elle celle du ministère de l'Éducation, telle qu'énoncée plus particulièrement dans le programme de formation à l'enseignement (MÉLS, 2001a) ?

Cette recherche revêt une pertinence à multiples volets. Tout d'abord, elle reprend de façon indirecte une préoccupation de Perrenoud (2002 :145). En effet, le renouvellement pédagogique que vit actuellement le système éducatif québécois inquiète celui-ci.

On dit souvent que les réformes scolaires échouent faute d'une formation préalable des enseignants aussi bien que des cadres. On devrait en conclure que toute réforme scolaire ambitieuse devrait être préparée par une modernisation de la formation initiale des enseignants et, au minimum, par des actions intensives de formation continue. [Or,] il est rare que la perspective d'une réforme du système éducatif puisse prendre appui sur une rénovation préalable de la formation initiale des enseignants.

Perrenoud soulève l'hypothèse qu'il y a absence de synchronisation entre les réformes du curriculum scolaire et de la formation à l'enseignement. Pourtant, selon lui, les deux réformes en question sont issues, dans une large mesure, des mêmes idées, voire des mêmes acteurs. Perrenoud attribue cette désynchronisation à la *Realpolitik* (2002 :146), laquelle consiste en divers enjeux politiques. En effet,

« pourquoi est-il difficile de mettre la formation des enseignants au service d'une réforme scolaire ? » À cela, l'auteur réplique qu'il est plus simple de répondre à un besoin criant de la société (guérison) que de tenter de résoudre un problème à la base (prévention). Boutin (2004 : 27) complète cette façon de voir : « Toute réforme scolaire obéit à des visées politiques qu'on aurait tort de ne pas prendre en considération. À cet égard, plusieurs critiques dénoncent le fait que les écoles dépendent davantage de l'économie que de l'État : il s'agit alors de développer les compétences attendues par une société de rendement et de performance ». Malgré tout ce débat politique, Perrenoud suggère qu'au lieu de courir après les réformes, les formateurs des futurs enseignants devraient plutôt tenter d'assurer les compétences, le développement de l'identité professionnelle et la professionnalité qui feront des futurs enseignants « des acteurs innovateurs » (2002 : 161). On retrouve une conclusion similaire chez des auteurs qui se sont penchés récemment sur cette question, dont Gervais (2002) et Gohier (1997 ; 1999). C'est d'ailleurs à cause de ce besoin de professionnalisation de l'enseignement que notre mémoire acquiert une pertinence toute particulière.

Sur le plan éducatif, la situation actuelle exige la clarification du concept d'éthique en éducation, afin d'éclaircir de quoi il s'agit. Cette démarche s'avère une occasion d'alimenter la pratique réflexive en éducation en ce qui a trait à la définition de l'éthique telle que vue dans le programme de formation à l'enseignement (MÉLS, 2001a) par rapport au milieu scolaire.

De surcroît, sur le plan social, l'absence de code de déontologie occasionne divers débats relatifs à la place de l'éthique dans la profession enseignante. Gohier et ses collaborateurs (1999) soulèvent de manière opportune cette problématique en rappelant que la Corporation des enseignants du Québec en avait élaboré un en 1969 et qu'il fut abandonné en 1974 lorsque la Corporation est devenue une centrale syndicale. Les résultats de notre analyse des diverses conceptions de l'éthique pourront éventuellement alimenter cette réflexion.

Enfin, sur le plan théorique, la clarification du concept d'éthique en éducation en regard de la compréhension qu'en ont le ministère de l'Éducation (MÉLS) et les enseignants mettra en lumière des pistes d'amélioration du nouveau curriculum de formation des maîtres.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Le présent chapitre expose en quoi notre démarche se veut réflexive et il développe l'ensemble des composantes requises pour mener la démarche à terme. Cela implique, entre autres, les notions de compétence, d'éthique et de « compétence » éthique, ainsi que la place de l'éthique dans la formation des maîtres.

2.1 LA COMPÉTENCE

Il existe de nombreuses définitions du concept de compétence, concept lié dans ce cas-ci à la pédagogie. Parmi les caractéristiques communes à ces définitions, on retrouve les notions de résolution de problèmes et de mobilisation des ressources. À titre d'exemple, Legendre (2005 : 223) définit la compétence de la façon suivante : il s'agit d'une « habileté acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques ».

Il y a aussi, entre autres, la définition du document intitulé *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence* (Pôle de l'Est, 1996). Les auteurs ont convenu qu'une compétence est « une cible de formation (objectif) centrée sur le développement de la capacité [...], de façon autonome, d'identifier et

de résoudre efficacement des problèmes propres à une famille de situations sur la base de connaissances conceptuelles et procédurales, intégrées et pertinentes ».

Perrenoud (1999), pour sa part, indique que les connaissances inhérentes aux compétences ne suffisent pas, car une compétence relève d'un savoir-faire ; c'est une habileté. Toutefois, selon lui, une compétence ne peut être réduite à des procédures suivies ou apprises ; en revanche, elle peut s'en servir si c'est nécessaire.

Par ailleurs, pour les besoins de notre étude, nous avons choisi de comparer la définition du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2001a) avec celle de Reboul (1980). Cette comparaison nous permettra d'établir, en dernière analyse, si l'éthique peut effectivement être considérée comme une compétence.

D'une part, tout comme *Le programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire* (MÉLS, 2001b), le nouveau curriculum de formation des maîtres (MÉLS, 2001a) épouse l'approche du développement de compétences. Dans *Le programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2001b), il est précisé qu'une compétence se déploie dans un contexte réel et qu'elle se manifeste par un savoir-agir efficace et intentionnel. En d'autres mots, il s'agit d'un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MÉLS, 2001b : 7). Toutefois, cette définition se trouve précisée dans le chapitre 3.1 de *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MÉLS, 2001a), intitulé « Le concept de compétences professionnelles ». Dans ce chapitre, le ministère de l'Éducation tente de clarifier le concept de compétence en lui attribuant sept caractéristiques. Le tableau de la page suivante résume chacune d'elles. Nous reviendrons un peu plus loin sur les difficultés que comporte cette tentative de clarification.

Tableau 2.1 Les sept caractéristiques du concept de compétence professionnelle

Caractéristiques	Descriptions
1. La compétence se déploie en contexte professionnel réel	Le MÉLS distingue le savoir-agir et le savoir-faire. D'un côté, le savoir-agir est une compétence se réalisant en situation professionnelle réelle. D'un autre côté, le savoir-faire (ou compétence-comportement) est l'habileté de réalisation dans un contexte fictif. La distinction entre « habileté » et « compétence » se situe donc au plan de la distinction du contexte artificiel ou du contexte réel.
2. La compétence se situe sur un continuum qui va du simple au complexe	Une compétence de niveau élevé peut faire ou fait appel à des compétences de niveau plus simple. Il en va de même pour les habiletés.
3. La compétence se fonde sur un ensemble de ressources	Un individu compétent utilise diverses ressources (savoirs, savoir-faire, autres compétences, autres personnes, etc.). Selon le MÉLS (2001a : 51), « une compétence n'est ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir ». Un individu ne peut être compétent sans savoirs, mais un individu ayant des savoirs n'est pas nécessairement compétent. Tout est dans la mobilisation des ressources.
4. La compétence est de l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle	Selon le MÉLS (2001a : 51), « la compétence n'est pas de l'ordre de l'application, mais de celui de la construction ». Cela exige de l'individu compétent à la fois d'utiliser les ressources mises à sa disposition et de tenir compte des contraintes et des exigences de la situation vécue.
5. La compétence comme savoir-agir est une pratique intentionnelle	« Le maître a la responsabilité de permettre aux élèves de développer certaines compétences et d'inculquer des savoirs, des savoir-faire, des valeurs ou des attitudes que la société estime indispensables pour former un être libre, se comportant en bon citoyen et exerçant un métier ou une profession » (MÉLS, 2001a : 52). Être compétent n'est donc pas uniquement pour soi, mais aussi pour la société, pour le monde dans lequel on vit.

- | | |
|--|---|
| 6. La compétence est un savoir-agir réussi, efficace, efficient et immédiat qui se manifeste de façon récurrente | Être compétent, c'est savoir mobiliser les ressources dans un contexte donné. Toutefois, le seuil de performance d'un enseignant en fonction et celui d'un étudiant en formation ne peut être le même, à cause de l'expérience de l'un et de l'inexpérience de l'autre. Une compétence peut se manifester dans un contexte professionnel réel par une performance « efficace, efficiente et immédiate » (MÉLS, 2001a : 52) ; lorsque c'est le cas, la compétence est alors suffisamment maîtrisée pour permettre une exécution rapide, et ce, en utilisant le moins de moyens possible. |
| 7. La compétence constitue un projet, une finalité sans fin | Une compétence n'est jamais totalement atteinte. Elle s'inscrit, selon le MÉLS (2001a : 53), dans « un horizon de travail qui est davantage une finalité sans fin qu'une finalité atteignable ». |

En d'autres mots, selon le ministère de l'Éducation (MÉLS), une compétence est un savoir-agir sans cesse en développement et démontré par la mobilisation et l'utilisation de ressources, celles-ci étant inhérentes, entre autres, aux savoirs, aux savoir-faire, à d'autres compétences, aux personnes, en lien avec des contraintes et un contexte donnés.

La récente réforme des programmes, selon Boutin (2003 : 192-193), se situe entre le socioconstructivisme et l'approche par compétences. Toutefois, l'auteur estime que ces deux courants sont inconciliables, car ils mettent l'accent, pour l'un, sur la construction de connaissances et, pour l'autre, sur la modélisation de comportements.

Le concept de compétence est aujourd'hui au cœur de nombreux débats en éducation. Périsset-Bagnoud (2002), dans un compte rendu fort intéressant, soulève de nombreuses questions qui sont toujours sans réponse et notamment la définition même du concept de compétence. Plusieurs de ses propos rejoignent ceux de Chappell (1996) et de Kerka (2002) qui rappellent également les limites du concept de compétence et son emploi abusif dans le domaine de l'éducation.

De plus, Boutin (2004 : 26) précise :

Par ailleurs, il convient également d'établir une distinction entre la notion de « compétence » au singulier et celle de « compétences » au pluriel. La première désigne un état de perfection que tous peuvent viser sans vraiment l'atteindre et qui fait appel à la notion de capacité, de fiabilité [...] Il en va autrement pour le mot compétences au pluriel. À l'heure actuelle, cette notion désigne des éléments de la compétence que doivent posséder les personnes inscrites à tel ou tel programme ou exerçant tel ou tel métier.

Donc, le sens donné au mot compétence(s) varie selon qu'il est employé par les tenants de telle ou telle école de pensée.

Le danger soulevé par Boutin (2003) est l'aliénation et le « nivellement par le bas » des attentes que la société a envers les élèves du primaire et du secondaire et, par la même occasion, envers les futurs enseignants. C'est donc au MÉLS et aux intervenants en formation à l'enseignement de prendre ces craintes en considération et d'ajuster la formation des maîtres de façon à ce qu'elle réponde à la fois à l'enrichissement professionnel, culturel et social. Ainsi, et tel que mentionné précédemment, il n'existe pas une conception unique de ce qu'est une compétence. Après avoir abordé celle d'Olivier Reboul, nous procéderons à une analyse comparative des textes de ce dernier en rapport avec ceux du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS).

Tout d'abord, une brève présentation de Reboul s'impose. Ce philosophe est un théoricien humaniste qui ne cesse de se questionner sur la signification profonde de l'adulte, de l'éducation de celui-ci et des valeurs véhiculées dans le milieu éducatif. Soucieux du respect des libertés personnelles, il conçoit l'éducation comme un éveil à différentes attitudes et valeurs en vue d'apprendre à penser par soi-même tout en respectant l'univers qui nous entoure (Reboul, 1992). Être éduqué, c'est donc avoir le pouvoir de juger de ses propres actions et d'en être responsable.

Selon Reboul (1980), la compétence est l'une des finalités de l'enseignement. Or, qu'entend-il par « compétence » ? Dans son ouvrage *Qu'est-ce qu'apprendre ?*

(Reboul, 1980), l'auteur rattache cette notion à la théorie du langage de Chomsky. Pour ce dernier, la compétence est « la connaissance implicite (innée) que tout sujet possède de sa langue. Il s'agit d'un système intériorisé de la grammaire d'une langue qui facilite la compréhension et la production d'un nombre infini d'énoncés, conférant une dimension créatrice à la langue » (dans Legendre, 2005 : 223).

Afin de clarifier cette idée, il importe, tout abord, de distinguer « performance » et « compétence ». Pour ce faire, Reboul (1980) s'est servi de la théorie du langage de Chomsky. D'un côté, être performant serait, dans le domaine linguistique par exemple, de répéter des phrases déjà entendues. Il s'agirait alors d'une reproduction d'énoncés verbaux, sans s'attarder à leur qualité syntaxique, sémantique ou grammaticale. D'un autre côté, être compétent serait la capacité de repérer les phrases incorrectes ou d'en créer correctement de nouvelles. En d'autres mots, dans le domaine linguistique, la compétence serait ce qui permet de créer des énoncés verbaux et de juger de leur qualité. Or, pour être apte à porter un jugement, il faut s'appuyer sur un code, explicite ou implicite. Par exemple, le jugement (compétence) d'une phrase incorrectement construite (performance) est basé sur le système syntaxique de la langue. À ce titre, Reboul précise : « [...] On remarque que les codes varient d'une société à l'autre, d'une époque à l'autre. C'est dire que la compétence n'est pas dans le domaine du vrai, mais dans celui du « juste » ; elle permet de trouver « le mot juste », de rendre « un juste verdict », d'« apprécier justement » » (Reboul, 1980 : 184). On observe donc des performances, et non des compétences.

Puisque les compétences ne sont ni observables ni mesurables, nous devons alors faire appel au jugement. En somme, Reboul (1980 : 186) définit la compétence comme étant « la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation ». Il soutient qu'une compétence intègre les savoirs et les savoir-faire, mais que « la compétence se distingue du savoir-faire, aptitude à

agir, et du savoir pur, aptitude à comprendre, en ce sens qu'elle est une aptitude à juger ».

Par ailleurs, Reboul propose trois niveaux de compétence. Le premier, la *compétence fondamentale*, est ce qui permet à l'enfant de devenir un adulte averti, connaissant et comprenant le monde qui l'entoure. Le deuxième, la *compétence spéciale*, est celui que l'individu développe dans son milieu professionnel et social. En ce qui concerne le troisième niveau, voici ce que Reboul écrit (1980 : 197) :

[La] *compétence à être* [est] celle qui fait de l'homme un adulte au sens plein du terme, un être responsable et autonome, capable, dans tous les domaines qui le concernent, de juger par lui-même.

La compétence à être, l'enseignement y prépare mais ne la crée pas. Toutes les informations, tous les savoir-faire, tous les savoirs purs qu'un enseignement permet d'acquérir sont autant d'occasions d'apprendre à être. Il reste qu'être ne s'enseigne pas, que c'est à chacun de l'apprendre par lui-même sa vie durant, jusqu'à l'heure de sa mort.

La définition du concept de compétence du ministère de l'Éducation (MÉLS, 2001a) rejoint la conception de Reboul (1980) et s'en éloigne à la fois. Tout d'abord, ils considèrent tous deux qu'être compétent nécessite la mobilisation de ressources, de savoirs et de savoir-faire. En effet, si être connaissant ne signifie pas être compétent, nous devons quand même admettre que pour être compétent, il faut posséder certaines connaissances et pouvoir les utiliser adéquatement, selon les circonstances et les contraintes de la situation.

En revanche, en se basant sur la distinction entre « performance » et « compétence » qu'a effectuée Reboul (1980), il semble que le MÉLS (2001a) confonde ces deux éléments, sans saisir correctement la différence conceptuelle qu'il y a entre eux. Pour clarifier notre analyse, rappelons d'abord qu'une performance est une action reproduite (par exemple, énoncer une phrase déjà lue), alors qu'une compétence est le jugement porté sur une nouvelle action (par

exemple, rédiger une phrase nouvelle et s'assurer qu'elle répond aux normes linguistiques). Le MÉLS, pour sa part, se concentre davantage sur l'aspect de la « performance », laquelle serait comme identifiée confusément avec la compétence. Tout d'abord, selon ce dernier, la différence qui existe entre « habileté », ce qu'il considère comme une performance, et « compétence », réside dans le contexte artificiel ou dans le contexte professionnel réel dans lequel l'action est réalisée¹. Or, pourquoi un individu compétent dans un contexte fictif ne le serait-il pas dans un contexte réel, ou l'inverse ? Après tout, être compétent, c'est être capable en tout temps, dans toutes les situations et dans tous les contextes, de mobiliser les ressources mises à sa disposition.

Ensuite, selon le MÉLS (2001a : 52), une compétence se manifeste par une performance « efficace, efficiente et immédiate ». Toutefois, en quoi une exécution rapide permet-elle de déterminer la compétence ou l'incompétence d'un individu, en l'occurrence d'un futur enseignant ? Une performance est observable et mesurable, mais ce n'est pas le cas d'une compétence. Ce que l'on tend à mesurer, dans la conception ministérielle de la compétence, c'est la performance qui consiste à effectuer une tâche donnée, à mobiliser des ressources. Certes, la rapidité et l'efficacité de l'exécution sont observables et mesurables ; cependant, on ne peut ni observer ni mesurer un jugement de façon objective.

De plus, dans le nouveau programme de formation à l'enseignement, il est mentionné, à la cinquième caractéristique de la compétence, que tout enseignant a le devoir de permettre aux élèves de devenir des êtres compétents à la fois pour eux-mêmes et pour la société, ce qui leur permettra de devenir de bons citoyens et d'exercer une profession, et de leur « inculquer des savoirs, des savoir-faire, des valeurs et des attitudes que la société estime indispensables » (MÉLS, 2001a : 52). Encore une fois, nous retrouvons l'aspect de la performance. Ce n'est pas uniquement ou principalement pour l'individu lui-même que l'on veut enseigner la compétence, mais pour que celui-ci réponde aux besoins de la société. Dans ce cas-

¹ Tableau 2.1 Les sept caractéristiques du concept de compétence professionnelle, p.15-16.

ci, il s'agirait, pour reprendre les termes de Reboul (1980), de *compétence fondamentale* et de *compétence spéciale*, mais aucunement de *compétence à être*. En d'autres mots, on permet à l'élève de devenir un adulte averti et de se développer professionnellement et socialement, mais pas d'apprendre à juger par lui-même.

Enfin, lorsque le ministère de l'Éducation (MÉLS, 2001a) définit ce qu'est une compétence, il soutient que celle-ci est un savoir-agir qui se réalise dans un contexte professionnel réel, qui doit mobiliser des ressources et tenir compte de certaines contraintes. Toutefois, le Ministère ne fait aucunement mention du concept de jugement (*compétence à être*), lequel se trouve pourtant au cœur de la réflexion de Reboul (1980). Sur ce dernier point, la discussion sera effectuée plus en profondeur à la section 2.3.

À la lumière de ce débat, il s'agit maintenant de savoir dans quelle mesure les concepts de compétence et d'éthique peuvent s'articuler de façon logique et cohérente.

2.2 L'ÉTHIQUE

De nos jours, au cœur d'un débat entre le syndicalisme enseignant et la possibilité d'établir un ordre professionnel, l'éthique revêt une importance de plus en plus grande, ce qui justifie, par le fait même, son inclusion dans la formation universitaire. C'était d'ailleurs l'un des principaux soucis du Conseil supérieur de l'éducation, tel qu'il l'a indiqué dans son rapport annuel de 1989-1990. Cependant, il est d'abord important de comprendre ce qu'est l'éducation, afin de mieux saisir par la suite pourquoi l'éthique devrait occuper une place prépondérante dans la formation à l'enseignement.

2.2.1 L'éducation

Il y a plus de 200 ans, Kant publia son *Traité de pédagogie*, ouvrage dans lequel il soutient que seul l'être humain peut être éduqué. Toutefois, ce dernier ne peut devenir un homme que grâce à l'éducation. « [L'homme] n'est que ce [que l'éducation] le fait. Il est à remarquer qu'il ne peut recevoir cette éducation que d'autres hommes, qui l'aient également reçue. Ainsi, le manque de discipline et d'instruction chez quelques hommes en fait-il de très mauvais maîtres pour leurs élèves » (Kant, 1803 : 6).

De surcroît, toujours selon le philosophe allemand, l'instruction et la culture sont synonymes et l'éducation a pour objectif de cultiver l'élève (Kant, 1803 : 13-14). Cette tâche s'avère d'ailleurs fort complexe.

La culture comprend l'instruction et les divers enseignements. C'est elle qui donne l'habileté. Celle-ci est la possession d'une aptitude suffisante pour toutes les fins qu'on peut avoir à se proposer. Elle ne détermine donc elle-même aucune fin, mais elle laisse ce soin aux circonstances. [...]

On doit [aussi] veiller à la moralisation. Il ne suffit pas en effet que l'homme soit propre à toutes sortes de fins; il faut encore qu'il sache se faire une maxime de n'en choisir que des bonnes. Les bonnes fins sont celles qui sont nécessairement approuvées par chacun, et qui peuvent être en même temps des fins pour chacun. [...]

Il ne suffit pas de dresser les enfants; il importe surtout qu'ils apprennent à penser. Il faut avoir en vue les principes d'où dérivent toutes les actions. On voit donc combien de choses exige une véritable éducation.

Pour Reboul (1994), dans la même ligne de pensée que Kant, l'éducation doit permettre à l'élève d'être un membre adulte de l'humanité. C'est pourquoi elle doit offrir l'occasion à chacun de trouver un style par lequel celui-ci pourra s'épanouir et devenir un adulte autonome et responsable. Être éduqué, pour le philosophe français, c'est pouvoir juger de ses propres actions et d'en être responsable. Afin de

mieux préciser la complexité de la définition du mot « éducation », Reboul (1994) clarifie trois synonymes du verbe « éduquer ».

- *Élever* : Il faut voir ce verbe sous le sens restreint de la famille. En fait, il s'agit d'une éducation spontanée qui s'effectue à l'insu des différents agents (les parents) et sujets (les enfants).
- *Enseigner* : Il s'agit d'une éducation intentionnelle, laquelle s'effectue généralement dans des institutions. Cette action est soutenue par des professionnels, comme les éducateurs, les enseignants et les professeurs.
- *Former* : Il s'agit de préparer l'individu à assumer une tâche ou une fonction sociale donnée, par exemple en l'aidant à obtenir un diplôme d'études professionnelles (DEP) ou un baccalauréat dans un domaine professionnel.

Dans le même ordre d'idées, « éduquer », selon Wilson (1984 : 43), signifie viser l'amélioration des gens en favorisant l'augmentation de leurs connaissances, leur compréhension et leur rationalité. Ainsi, si un individu n'est pas en mesure de juger une base morale (ou un référentiel moral) ni de savoir comment juger celle-ci, alors il ne pourra pas savoir si la décision prise était bonne.

Pourtant, bien qu'élever, enseigner et former soient apparemment des synonymes, ils s'excluent mutuellement, mais parce qu'ils sont opposés, ils sont aussi complémentaires. Bref, ces trois synonymes désignent des activités qui ont pour objectif de permettre à un individu de devenir meilleur, c'est-à-dire de développer ses potentialités d'être humain en vue de devenir un adulte. À l'école, les individus sont traités comme des « fins » authentiques. C'est pour eux-mêmes qu'ils travaillent et les maîtres les guident vers le développement de leur propre autonomie. Ce type d'enseignement est alors indispensable pour favoriser la capacité de former son jugement.

Certes, l'école assure aussi une formation morale spécifique en demeurant elle-même et en transmettant des valeurs qui ne peuvent être retrouvées ni dans la

famille ni dans le monde du travail (par exemple, la justice et l'esprit critique). À ce titre, Reboul (1994) affirme qu'il n'y a pas d'éducation sans valeurs. En effet, apprendre, c'est toujours viser à un « mieux ». C'est pour cette raison qu'en éducation, on ne peut se passer des mots « bien » et « mieux ». En revanche, lorsqu'il s'agit des valeurs, cela ne va pas de soi.

Finalement, « apprendre », c'est acquérir des connaissances (savoirs) et développer des compétences (savoir-faire) qu'il sera possible de transférer dans une variété de situations de la vie quotidienne dans la mesure où chacun aura pu comprendre son expérience en formant son esprit critique (savoir-être). Ainsi, pour éviter l'endoctrinement autoritariste ou relativiste, il ne faut pas perdre de vue que les enseignants doivent créer des conditions permettant aux élèves d'apprendre à penser par eux-mêmes, ce que soutiennent Kant (1803), Wilson (1984) et Reboul (1994). L'éducation vise la maturité intellectuelle et l'autonomie des individus et permet à ceux-ci de devenir des adultes capables de faire des choix éclairés et d'en assumer les conséquences.

2.2.2 Le concept d'éthique

Les définitions de l'éthique diffèrent selon les courants de pensée dans lesquels elles s'inscrivent. Par exemple, Legault et ses collaborateurs (2002 : 30) définissent l'éthique comme « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ». Par contre, selon la perspective aristotélicienne (dans Blondel, 1999 : 135) :

[L'éthique] a pour tâche de déterminer quel est pour l'homme le souverain bien. Le souverain bien ne peut consister qu'en une fin dernière, et non dans un moyen en vue d'une autre fin. Si le but le plus élevé de la pratique est pour tout le monde le bonheur, le souverain bien est ce qui doit suffire à procurer le bonheur. [...] La raison ou âme rationnelle caractérise l'humanité de l'homme : le souverain bien est pour l'homme l'activité de la

partie rationnelle de son âme, et les actes accomplis d'une façon belle et bonne sont ceux conformes à la vertu.

Pour Aristote et Ricoeur, la « vie bonne » est l'objet même de l'éthique. Ce désir naturel pour l'homme d'être heureux est ce que Ricoeur nomme la « perspective téléologique ». Or, pour l'atteindre, il faut d'abord connaître les fins et les moyens pour y parvenir. Ricoeur (dans Blondel, 1999 : 202) envisage l'éthique dans une perspective aristotélicienne qui réfère à la recherche de la vie bonne, des actions estimées comme bonnes ou du vivre-bien « avec et pour autrui dans des institutions justes ».

Ricoeur (1990) distingue aussi les termes « éthique » et « morale ». Le premier désigne la visée d'une vie accomplie, d'une vie bonne, tandis que le second représente l'articulation de cette visée selon des normes, des contraintes et des obligations. De surcroît, Ricoeur (1990 : 257) développe trois hypothèses :

- 1) « la primauté de l'éthique sur la morale », c'est-à-dire la prépondérance de la vie bonne sur les normes et les contraintes qui l'articulent ;
- 2) « la nécessité pour la visée éthique de passer par le crible de la norme », plus précisément le besoin pour l'éthique d'être analysée selon les normes ;
- 3) « la légitimité d'un recours de la norme à la visée, lorsque la norme conduit à des impasses pratiques [...] », c'est-à-dire le bien-fondé, pour la norme, d'envisager la vie bonne ou le vivre-bien quand elle fait face à un dilemme.

Toujours selon Ricoeur, l'éthique « désigne le registre de l'intention, de la visée qui habite la relation entre le sujet, l'autre et l'institution qui est leur espace commun de référence. L'éthique peut aussi être envisagée comme une visée, un désir d'accomplissement de soi-même » (dans De Villers Grand-Champs, 2002 : 117). Dans cette même ligne de pensée, Meirieu (1992 : 32), dont l'idée a été reprise dans

le document *Pour une éthique partagée de la profession enseignante* (COFPE, 2004), établit lui aussi une distinction entre « éthique » et « morale » :

[Quoique] rien ne permette, si l'on s'en tient à l'étymologie, d'opposer [le terme d'éthique] à celui de morale (l'un a une racine latine, l'autre une racine grecque mais le sens originel est le même, c'est celui de l' « étude et de la réflexion sur les comportements des hommes »), il est d'usage de parler de « morale » pour désigner un système de normes qui régit le fonctionnement d'une collectivité à un moment donné et de désigner par « éthique » la visée intentionnelle qui sous-tend chacun de nos actes.

Weber (1963), quant à lui, distingue deux types d'éthiques, totalement opposés et différents. Le premier, *l'éthique de la conviction*, représente l'action posée sans penser aux conséquences. Le devoir est accompli, mais la conséquence, s'il y en a une, est attribuable à une source extérieure (par exemple, Dieu, le monde, la société, etc.). Le second, *l'éthique de la responsabilité*, correspond à la responsabilisation face aux actes posés, dans la mesure où l'individu aura pu en prévoir les conséquences. Le sociologue fait ici allusion au jugement et à la responsabilisation des acteurs sociaux, éléments au cœur de la définition du verbe « éduquer » telle qu'énoncée dans *La philosophie de l'éducation* (Reboul, 1994).

En somme, à la lumière des différentes définitions énoncées précédemment, l'éthique, prise dans un sens générique, peut donc être considérée comme la capacité de prendre des décisions et d'agir en visant le bien de soi et d'autrui; de justifier ses choix et ses actions en regard des normes et d'en assumer les conséquences. Toutefois, comment peut-on la développer dans le cadre de la formation universitaire à l'enseignement ?

2.2.3 L'éthique et la formation des maîtres

Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question de la formation éthique en éducation. Lebuis (1997), entre autres, soutient que la place qu'occupe l'éthique

dans la formation et dans la profession devrait être indissociable. Gohier (1999), pour sa part, se préoccupe de l'identité professionnelle des enseignants et la conçoit comme l'un des moteurs de leur professionnalisation. À cet effet, l'auteure considère que la réflexion éthique en éducation est primordiale, car, selon elle, le système légal civil est insuffisant pour définir les rapports qui existent entre un enseignant et son élève et pour guider les priorités éducatives d'une école. Enfin, dans le même ordre d'idées, Ligneau (2001) promeut lui aussi la place de l'éthique en éducation, car, selon lui, à l'exception de l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique*, aucun cadre ne régit la profession enseignante à cet égard.

Pour être en mesure de développer le sens éthique des futurs enseignants, la formation universitaire devrait tenir compte des deux courants de pensée suivants : l'utilisation de l'expérience des étudiants (Boutet, 2003; Gervais, 2003) et les approches en éducation morale (Gohier, 1997; Lebuis, 1997; Poliner-Shapiro et Stefkovich, 2001; Bouchard, 2002, 2003b, 2004 ; Volant, 2003). Chacun de ces courants est maintenant développé.

Tout d'abord, l'utilisation de l'expérience des futurs enseignants est liée au fait que les étudiants entreprennent leur formation avec une perception de leur profession fondée sur leurs expériences personnelles à titre d'élève, et ce, depuis leur enfance. La réflexion sur ces expériences devient alors le fil conducteur de la formation (Boutet, 2003). De son côté, Gervais (2003) s'inscrit dans cette perspective en se référant à l'étude critique de la littérature nord-américaine portant sur l'apprentissage, dans laquelle les chercheurs ont découvert que l'absence de prise en considération des valeurs des étudiants et les apprentissages décontextualisés rendaient les futurs enseignants insatisfaits de leur formation.

Gohier (1997), pour sa part, soutient que la formation des maîtres devrait dépasser le strict cadre de la déontologie professionnelle et favoriser davantage la réflexion éthique. C'est pourquoi elle favorise les trois principes suivants :

- 1) le développement de la conscience de ses propres valeurs ;

- 2) l'engagement personnel face à ses valeurs ;
- 3) la congruence, c'est-à-dire le respect de ses valeurs.

Ces principes représentent les qualités fondamentales de tout sujet éthique et ils devraient être pris en considération dans la formation, par exemple lors de discussions de cas ou d'incidents survenus en stage.

Ensuite, selon Lebuis (1997), les formateurs d'enseignants devraient avoir recours à divers moyens pour développer le jugement et la réflexion éthique chez leurs étudiants, comme le questionnement, la délibération, l'argumentation, les mises en situation, la recherche de raisons, les dilemmes moraux, les études de cas, etc.

Dans le même ordre d'idées, Poliner-Shapiro et Stefkovich (2001) croient qu'il est important d'essayer diverses approches pour résoudre des problèmes éthiques. Observer et analyser les problèmes sous plusieurs angles devraient permettre aux futurs professionnels en éducation de gérer la variété de problèmes complexes et difficiles auxquels ils font face tous les jours. À travers diverses mises en situation, les auteures distinguent quatre paradigmes sous lesquels les dilemmes moraux devraient être considérés : l'éthique de la justice, de la critique, de la sollicitude et de la profession.

Par ailleurs, l'approche narrative, la clarification des valeurs, l'éthique de la discussion et l'approche reconstructive (Bouchard, 2002 ; 2003b ; 2004) permettraient la confrontation d'idées et de principes, la re-construction du savoir et du savoir-être, et ce, afin de développer chez les étudiants des habiletés et des compétences à devenir des acteurs sociaux responsables. De surcroît, Bouchard (2003b) est d'avis que l'étude de textes littéraires ou argumentatifs en classe peut amener l'élève à lire un récit au-delà de la forme et à en tirer un certain profit quant au développement de son sens éthique. Cette approche rejoint celle de Volant (2003 : 127), lequel « suggère une éducation du sujet éthique par la lecture de

grands récits mythiques et épiques [...] », pour ne citer que ces exemples. Toujours selon Volant (2003 : 147) :

[La lecture] aidera le sujet éthique à situer sa pensée et son action à l'intérieur de l'aventure tragique et spirituelle de l'humanité tout entière, en quête de sens et de salut. Et la grande littérature des temps modernes, celle d'hier et la contemporaine, s'offre à nous comme un vaste chantier où sont rassemblés des matériaux qui résisteront au temps et à la mode et qui donneront à l'éthique, comme œuvre de l'édification de l'être, une envergure universelle et une puissance intérieure, sans cesse renouvelables.

Enfin, le COFPE (2004 : 29) affirme que la formation à l'éthique devrait permettre d'atteindre trois objectifs :

- Repérer et nommer les valeurs qui sous-tendent les interventions pédagogiques et éducatives ;
- Créer un lieu de réflexion pour tous les intervenants en éducation sur le sens de la profession, sur les finalités éducatives et sur les valeurs de l'établissement ;
- Créer l'occasion de développer la conscience éthique chez tous les partenaires de l'éducation.

Certes, prendre en considération l'expérience des étudiants, faire réfléchir aux valeurs issues du vécu et de la profession, utiliser les débats, les études de cas, les mises en situation et la littérature pour confronter et consolider les valeurs, voilà des approches pédagogiques qui favoriseront assurément le développement du sens éthique des futurs enseignants, puisqu'elles tiendront compte des différentes conceptions de l'éthique abordées précédemment à la section 2.2.2.

2.2.4 L'éthique selon le ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation a pris soin, lui aussi, de définir le sens de sa « compétence » éthique. En effet, dans le nouveau programme de formation à

l'enseignement, le MÉLS (2001a : 131-132) se réfère au courant de l'éthique discursive selon Jeffrey pour définir le concept à l'étude. En effet, la « compétence » éthique désigne, selon cet auteur :

La capacité de construire une position morale, d'en discuter, de décrire un problème de morale, de mettre en place les règles d'une saine discussion, de rechercher des principes et des valeurs qui fournissent le fondement des lois qui nous régissent, de travailler à l'acceptation et à la reconnaissance de tous les individus quelles que soient leurs différences, de réfléchir sur la meilleure forme de gouvernement, la meilleure justice, la ritualisation de la violence, de problématiser les convenances, les règles de conduite et les normes sociales, de chercher à justifier les décisions d'action, de s'interroger sur les questions qui touchent à l'obligation et à la contrainte.

En fait, cette définition s'inscrit dans la voie de l'autonomie professionnelle dont on parle de plus en plus en éducation. Dans ce contexte professionnel, l'enseignant devra être en mesure de justifier ses actions et d'en répondre devant, par exemple, ses pairs, la direction d'école et les parents. C'est pourquoi le ministère de l'Éducation se rapproche du courant de l'éthique discursive. « On comprendra que l'éthique discursive est dans un rapport étroit à la culture au sens où elle nécessite des savoirs sur l'humain, les sociétés et les cultures pour mieux appréhender les problèmes de morale qui peuvent émerger dans la classe » (MÉLS, 2001a : 132).

À ce titre, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son rapport annuel portant sur l'état et les besoins de l'éducation (CSÉ, 1990 : 10), spécifie que développer une « compétence » éthique pour aujourd'hui se définit comme suit :

[Une] tâche éducative qui consiste à favoriser chez les élèves l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement, aptitudes qui leur permettent de se situer et de se définir eux-mêmes au cœur de la présente mutation sociale.

Cette définition de la « compétence » éthique sous-tend l'importance des faits de société dont il est question lorsque le CSÉ (1990) soutient, dans le cinquième chapitre de son rapport, que les cours d'éthique seraient un moyen privilégié pour développer ladite compétence, et ce, dans la mesure où ces apprentissages seraient en lien avec les transformations sociales actuelles.

Par ailleurs, certaines responsabilités incluses dans la *Loi sur l'instruction publique*, et plus spécifiquement l'article 22 (MÉLS, 2005), ont des connotations éthiques. À titre d'illustration, il y est fait mention que tout enseignant doit :

- 1- Contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ;
- 2- Collaborer à développer chez chaque élève qui lui est confié le goût d'apprendre ;
- 3- Prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne ;
- 4- Agir de manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves ;
- 5- Prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée ;
- 6- Prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle ;
- 7- Respecter le projet éducatif de l'école.

De plus, la « compétence » éthique, telle qu'élaborée dans le nouveau programme de formation à l'enseignement du ministère de l'Éducation (MÉLS, 2001a) comporte huit composantes. Au terme de la formation issue du programme de baccalauréat en enseignement, ces huit composantes ont pour but d'amener l'étudiant à être en mesure « d'agir d'une manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe » et « de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés » (MÉLS, 2001a : 159). Le tableau 2.2, situé à la page suivante, présente chacune d'elles et les décrit brièvement.

Tableau 2.2 Les huit composantes de la compétence éthique du nouveau curriculum

Composantes	Descriptions
1. Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.	L'enseignant doit réfléchir à ses valeurs et aux <i>a priori</i> qui sous-tendent les gestes posés en classe. Il doit aussi en observer et en reconnaître les conséquences sur l'élève (en tant qu'individu et groupe).
2. Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.	L'enseignant doit pouvoir amener le groupe à régler les conflits de façon démocratique, car la classe est considérée comme une microsociété.
3. Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.	La diligence et l'engagement de l'enseignant font partie de la définition d'un « professionnel de l'enseignement ».
4. Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.	L'enseignant doit être en mesure de démontrer qu'il met en place tous les outils (ressources, moyens, approches) nécessaires à l'apprentissage de l'élève.
5. Respecter les aspects confidentiels de sa profession.	L'enseignant est tenu à la discrétion et à la réserve au regard des informations personnelles qui lui sont confiées au sujet de l'élève et dans l'utilisation de celles-ci.
6. Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.	L'enseignant doit mettre en place des moyens pour éviter la discrimination et l'exclusion de certains élèves. Il doit assurer le respect et l'équité de tous dans la classe.
7. Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.	L'enseignant doit pouvoir situer les problèmes moraux vécus en classe dans des courants d'idées (philosophie, psychologie, histoire, politique, etc.), afin de faire des choix fondés et d'assumer ceux-ci.
8. Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession.	L'enseignant doit accomplir sa tâche tout en respectant la <i>Loi sur l'instruction publique</i> , sa convention collective et le code de vie de son milieu.

En outre, il se dégage de l'ensemble des écrits gouvernementaux consultés, et pour s'inscrire dans les canons de la littérature, que la « compétence » éthique dans le contexte de l'éducation revêt les quatre facettes de la classification suivante.

- *Devoirs envers la profession.* Tout enseignant doit : assurer sa mise à jour par des formations continues ; connaître et utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession ; connaître le projet éducatif de l'école et y participer. Afin de prendre des décisions éclairées, il importe que tout enseignant connaisse, comprenne et soit capable d'appliquer les règles qui définissent sa profession ainsi que le projet éducatif de son milieu. Ces éléments font partie de son travail quotidien.
- *Devoirs envers l'élève.* Tout enseignant doit : traiter chaque élève avec respect, dignité, impartialité, justice, intégrité et équité ; éviter toute discrimination et exclusion ; considérer ses droits ; ne pas en tirer profit ; respecter la confidentialité de ses confidences, à moins que celles-ci ne mettent sa vie en danger ou ne nuisent à son intégrité.
- *Devoirs envers les collègues.* Tout enseignant doit : traiter chaque collègue avec respect, dignité, impartialité, justice, intégrité et équité ; éviter toute discrimination et exclusion ; respecter la confidentialité des confidences, à moins que celles-ci ne mettent sa vie en danger ou ne nuisent à son intégrité.
- *Devoirs envers le public.* Tout enseignant doit : s'abstenir de dénigrer sa profession, ses collègues ou ses élèves ; être en mesure de justifier ses choix (valeurs en jeu) relativement aux interventions et aux activités d'apprentissage choisies.

2.2.5 Une synthèse du concept d'éthique

Comparons maintenant la conception ministérielle de l'éthique (MÉLS, 2001a) à celles d'auteurs tels que Weber (1963), Ricoeur (1990) et Reboul (1994) afin de dégager, en dernière analyse, si l'éthique peut véritablement être considérée comme une compétence. Pour ce faire, reprenons chacune des huit composantes de la douzième « compétence professionnelle », soit « *Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions* »².

Tout d'abord, il apparaît que les composantes 1 et 7, c'est-à-dire « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions » et « situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe », peuvent être associées à l'*éthique de la responsabilité* de Weber (1963). En effet, l'enseignant doit pouvoir effectuer des choix fondés, puis reconnaître et assumer les conséquences de ses actes. En étant en mesure de discerner les valeurs en jeu dans ses actions et en situant ces dernières dans différents courants philosophiques et éthiques, l'enseignant fait alors preuve d'une éthique de la responsabilité.

Ensuite, les composantes 2, 5 et 6, soit « mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique », « respecter les aspects confidentiels de sa profession » et « éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues » appartiennent à la catégorie de la *vie bonne* de Ricoeur (1990). Dans la perspective de ce dernier, l'enseignant doit viser le « vivre-bien » avec et pour autrui, dans un souci de justice et d'équité pour tous. Ce souci de justice et d'équité se traduit par la démocratie et le respect qui doivent être au cœur du fonctionnement d'une classe. Pour Ricoeur comme pour Aristote, la vie bonne est l'objet même de l'éthique.

² Tableau 2.2 Les huit composantes de la compétence éthique du nouveau curriculum, p.32.

En revanche, qu'en est-il des composantes 3, 4 et 8 ? D'une part, les troisième et quatrième composantes, lesquelles font référence à l'accompagnement de l'élève et aux outils mis en place pour l'apprentissage, n'appartiennent pas au concept de l'éthique. Nous considérons, à cet égard, qu'elles font partie de l'apprentissage et du rôle de l'enseignant, d'autant plus qu'elles traitent des savoirs et des savoir-faire, et non des savoir-être (Reboul, 1994). D'autre part, la huitième composante répond davantage aux caractéristiques de la morale ou de la déontologie professionnelle que de l'éthique. En effet, selon Ricoeur (1990) et le Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 1990), le respect des normes, des contraintes et des obligations est attribuable à la morale, tandis que l'éthique est plutôt l'utilisation que l'on en fait dans une intention de vie bonne.

Il semble donc, à la lumière de cette analyse, que la vision du ministère de l'Éducation (MÉLS) au regard de l'éthique ne s'harmonise pas tout à fait avec celle de la littérature spécialisée sur la question. Maintenant, il reste à savoir si l'éthique peut vraiment être considérée comme une compétence.

2.3 LA « COMPÉTENCE » ÉTHIQUE

La « compétence » éthique : est-ce une appellation acceptable, correcte ? Au sens où le ministère de l'Éducation (MÉLS, 2001a) définit ce qu'il entend par « compétence », il semble que l'éthique ne puisse pas en être une.

En effet, selon le Ministère, une compétence : se déploie en contexte professionnel réel ; est un savoir-agir réussi, efficace, efficient, immédiat et intentionnel ; nécessite l'utilisation d'un ensemble de ressources. Toutefois, la position ministérielle n'est pas partagée par tous, ce qu'illustre la discussion qui suit.

Pour Legault et ses collaborateurs (2002 : 30) :

Lorsqu'on touche aux compétences d'ordre personnel et social, on peut se demander s'il s'agit vraiment de compétences. Il est difficile de comprendre en quoi « développer son identité personnelle » est un savoir-agir impliquant l'utilisation et la mobilisation de ressources. [...] Et que dire de « faire preuve d'un sens éthique » comme compétence ? Le Conseil supérieur de l'éducation a pourtant déjà, dans son Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation, proposé qu'à l'école soit développée une « compétence éthique », laquelle a été définie [...] comme « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement ».

Selon ces derniers, au cœur d'un dilemme éthique, il ne s'agit pas d'être compétent ou non, mais bien d'exercer notre capacité selon les circonstances et de la meilleure façon possible.

De plus, pourquoi une compétence n'est-elle valable que lorsqu'elle se déploie en contexte professionnel réel ? En effet, une *compétence à être*, « qui fait de l'homme un adulte au sens plein du terme, un être responsable et autonome, capable, dans tous les domaines qui le concernent, de juger par lui-même » (Reboul, 1980 : 197), se développe chez l'individu tout au long de sa vie, pas seulement lorsqu'il est en fonction. Il en va de même pour le développement du sens éthique, parce que ce dernier n'est pas lié à la spécificité de la pratique professionnelle.

Enfin, le MÉLS laisse entendre qu'une compétence est observable et mesurable, ce qui n'est pourtant pas le cas (Reboul, 1980). En fait, il apparaît que le Ministère confond la « compétence » avec la « performance ». Or, dans le domaine de l'éthique, on ne peut pas parler de performance, puisqu'il s'agit d'une visée intentionnelle de vie bonne. Cela ne s'observe pas et ne se mesure pas. Dans la vision ministérielle, le concept de « compétence » éthique n'a donc aucun sens.

En revanche, une compétence, selon Reboul (1980), est une aptitude à juger. C'est plutôt dans ce sens qu'il faut voir l'expression « compétence éthique ». Il s'agit d'une

aptitude à juger l'intention et les ressources qui sous-tendent nos actions, à prendre des décisions éclairées, et ce, dans un but de vie bonne, d'accomplissement de soi-même. Le fait de juger permet alors de se responsabiliser face aux actes posés.

Certes, il appert que la « compétence », telle que celle-ci est vue par le ministère de l'Éducation, ne peut être liée à « l'éthique », d'autant plus que les composantes de cette dernière, indiquées par le MÉLS (2001a)³, n'appartiennent pas toutes à ce qu'il faut véritablement entendre par « éthique ». Cependant, l'expression « compétence éthique » peut être utilisée de façon acceptable si l'on unit les visions de Reboul (1980) et de Ricoeur (1990). Néanmoins, dans la situation actuelle, et plus précisément au cœur de la formation à l'enseignement et du nouveau curriculum, rapprocher le mot « compétence » du mot « éthique » porte à confusion, confusion de terminologie et confusion de sens.

2.4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE LA RECHERCHE

Le cadre conceptuel précédent a permis de définir les concepts essentiels liés à la question de recherche. Nous rappelons que notre étude vise à répondre à la question suivante : dans quelle mesure la conception de l'éthique des enseignants du secondaire rejoint-elle celle du Ministère dans le programme de formation à l'enseignement (MÉLS, 2001a) ?

Dans cette perspective, la revue de la littérature spécialisée sur la question nous a permis d'identifier les éléments qui ont facilité la réalisation de la présente étude. Plus spécifiquement, nous avons pu :

- Établir quelle est la conception de l'éthique du programme de formation à l'enseignement au secondaire;
- Comparer cette conception à celle d'enseignants au secondaire.

³ Tableau 2.2 Les huit composantes de la compétence éthique du nouveau curriculum, p.32.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie est une procédure qui précise les étapes franchies pour réaliser notre étude. Ce troisième chapitre est divisé en cinq sections : le type de démarche, la place du chercheur, la procédure d'échantillonnage, les méthodes de collecte de données et la rigueur de notre méthodologie. Nous terminons cette section en abordant les forces et les faiblesses de notre recherche.

3.1 LE TYPE DE DÉMARCHE

Le paradigme dans lequel nous nous situons pour réaliser notre étude est celui de la recherche qualitative. Ce choix s'appuie sur les principes suivants : tout d'abord, le chercheur doit être sensible à l'expérience du sujet, à ce qui se cache derrière ses paroles ; ensuite, l'objet de recherche va au-delà de l'observation pour se concentrer davantage sur la compréhension ; de surcroît, l'objectif du chercheur n'est pas de généraliser les résultats, mais plutôt de comprendre le phénomène étudié ; enfin, il s'agit d'une approche interprétative.

Afin d'illustrer les caractéristiques d'un entretien de recherche de type qualitatif, nous avons reproduit la figure de ce modèle, présenté dans *L'entretien de recherche qualitatif* de Boutin (2006 : 50), parce qu'elle en fait clairement ressortir les attributs.

La spécificité d'un entretien de recherche de type qualitatif est que l'intervieweur est centré sur l'interaction entre l'interviewé et lui-même. Entre autres, l'entretien ne se situe pas au plan de la collecte d'informations comme dans un entretien dit traditionnel, mais bien au plan de la construction d'un contenu. Le participant n'est plus seulement réactif ou répondant, il est impliqué dans le processus de réflexion. Enfin, l'intervieweur ne conserve pas le contrôle exclusif de l'échange, puisqu'il n'y a pas de planification rigide ou standardisée à suivre. Néanmoins, force est de mentionner qu'un entretien de recherche de type qualitatif ne désigne aucunement une conversation libre (Boutin, 2006).

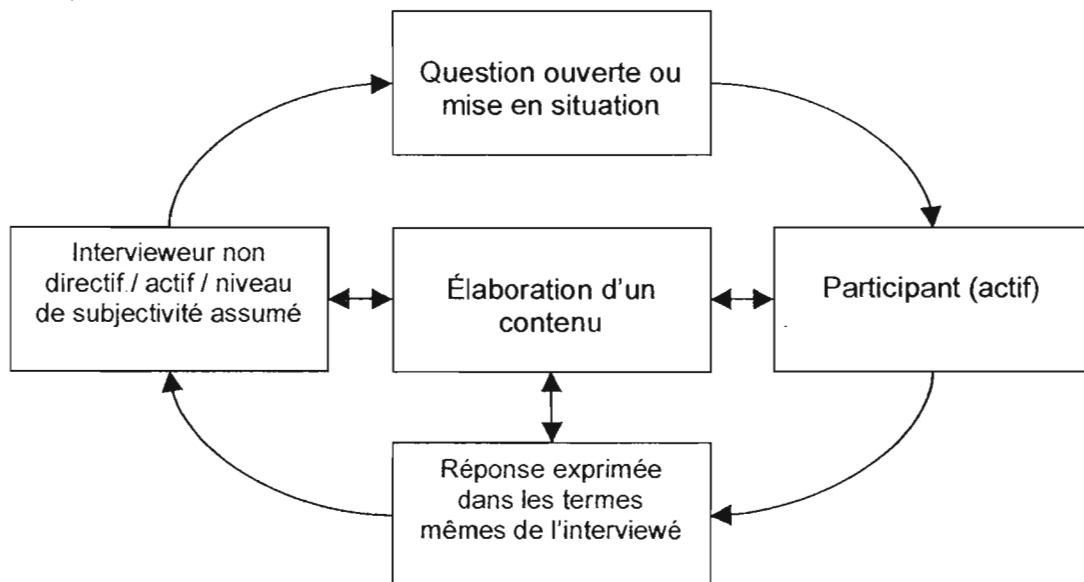


Figure 2 Modèle qualitatif d'un entretien de recherche de Boutin (2006)

Par ailleurs, notre démarche s'inscrit aussi dans le courant phénoménologique, lequel soutient que le chercheur comprend le comportement humain s'il saisit le cadre de référence selon lequel le sujet ressent le monde et interprète ses pensées, ses sentiments et ses actions. À cet égard, Legendre (2005) définit la phénoménologie comme étant une étude ayant pour objectif l'identification des

fondements des phénomènes. Cette étude met l'accent sur le sens que les participants attribuent aux expériences qu'ils ont vécues.

En phénoménologie, il s'agit de saisir la logique interne des phénomènes subjectifs, c'est-à-dire le contenu de l'inconscience, plus précisément de mettre au jour le contenu implicite ou latent de la conscience (Boutin, 2006). Selon Deschamps (1993), l'approche phénoménologique est apparue pour la première fois au XVIII^e siècle, dans les écrits de Jean-Henri Lambert, mais c'est à Edmund Husserl que l'on doit le développement de la phénoménologie en Europe, au début du XX^e siècle. André de Muralt a défini cette approche comme étant une science des significations qui répond à une logique descriptive (Deschamps, 1993). La phénoménologie est apparue en Amérique du Nord après la Seconde Guerre mondiale, mais elle s'est répandue au Canada et au Québec vers le milieu des années 1970, d'abord en philosophie, puis en psychologie et en éducation.

Deschamps (1993) distingue cinq caractéristiques de l'approche phénoménologique :

- a- *La fidélité au phénomène.* On insiste sur la valeur non déductive, non interprétative. Il s'agit d'autoriser le chercheur et le praticien à se tenir à proximité du phénomène qui se révèle à leur conscience.
- b- *La lebenswelt et l'épochè.* La *lebenswelt* est ce qui autorise le praticien et le chercheur à se tenir à proximité de l'expérience - elle fait référence au monde de l'expérience vécue. L'*épochè* représente la mise entre parenthèses du jugement, c'est-à-dire que les connaissances théoriques sont suspendues pour saisir le phénomène tel qu'il se montre.
- c- *La qualité descriptive du phénomène.* Il faut tenir compte de la logique de la description, car c'est la qualité descriptive des données recueillies sur une expérience vécue qui rend possible l'analyse phénoménologique.

- d- *Le respect de l'expression du contexte de l'expérience du phénomène vécu selon la perspective du praticien.* Il faut privilégier la manière dont le praticien considère et exprime l'expérience qu'il connaît, puisque son point de vue est indispensable à la compréhension du phénomène.
- e- *La reconnaissance de la structure typique (signification) de l'expérience du phénomène vécu par l'explicitation des unités de signification.* Il faut partir du vécu et remonter vers les concepts.

Enfin, dans l'approche qualitative, l'éthique occupe une place importante. Deux principes doivent guider le chercheur : il doit informer les sujets des buts de sa recherche, des activités à réaliser et des risques que peut impliquer leur participation; il doit protéger les sujets, autant au plan de la vulnérabilité que de la confidentialité (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995).

Reprenons maintenant le modèle qualitatif d'entretien de recherche de Boutin (2006)⁴. Afin d'expliquer le rôle que nous avons tenu en tant que chercheur-intervieweur dans le cadre de notre étude, nous avons adapté le modèle de Boutin au regard de notre méthodologie de recherche. Cette figure, située à la page suivante, permet de clarifier, en dernière analyse, le rôle que nous avons joué dans notre entretien focalisé réalisé en novembre 2006.

⁴ Figure 2 Modèle qualitatif d'un entretien de recherche de Boutin (2006), p.39.

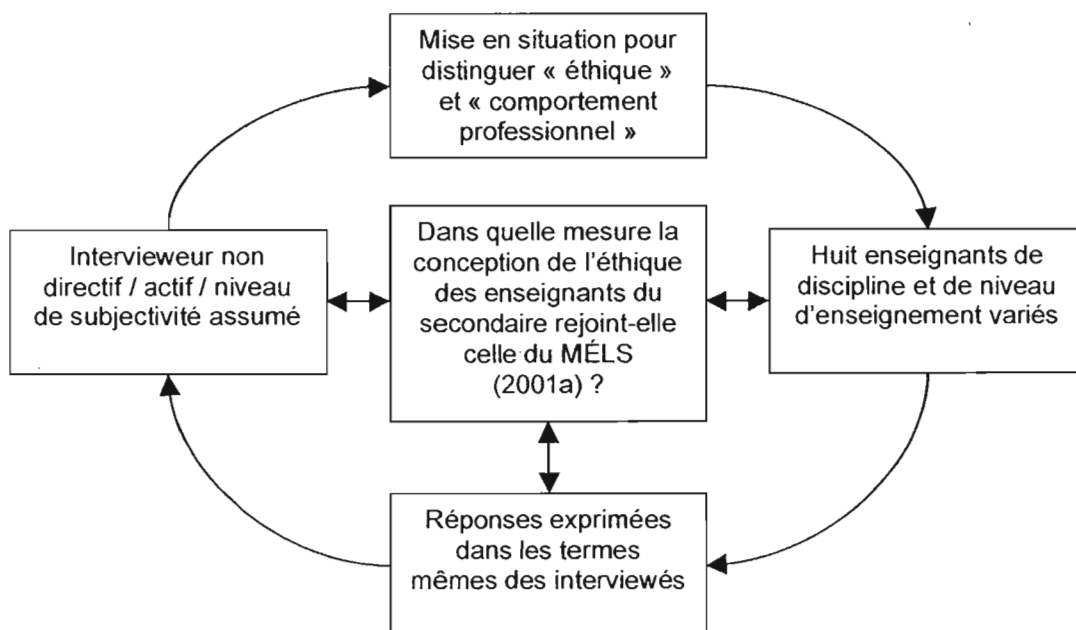


Figure 3 Adaptation du modèle qualitatif de Boutin (2006)

Dans le cadre de notre étude, nous avons réuni huit enseignants pendant un entretien d'environ deux heures afin de connaître leur conception de l'éthique. Nous avons débuté notre entretien par une mise en situation afin de susciter un conflit cognitif. Celle-ci consistait à déterminer si les différents comportements énumérés dans une liste donnée relevaient de l'éthique ou du comportement professionnel. Cet exercice constituait l'élément déclencheur de notre première question, à savoir ce qui distinguait ces deux concepts. Par la suite, à partir des réponses des participants, nous avons orienté la discussion autour des concepts d'éthique, de compétence et de « compétence » éthique. Les résultats de ces échanges sont d'abord présentés au quatrième chapitre, puis analysés et discutés au cinquième chapitre de notre mémoire.

3.2 LA PLACE DU CHERCHEUR

En éducation, la recherche qualitative a pour but de comprendre des phénomènes liés au monde éducatif. Plus précisément, dans le présent mémoire, notre étude a pour but de déterminer la mesure dans laquelle la conception de l'éthique des enseignants du secondaire rejoint celle du ministère de l'Éducation (MÉLS, 2001a).

Selon Poisson (1991 : 17), dans le rapport chercheur – objet de recherche, « la première préoccupation est d'obtenir les informations qui, sans nécessairement être nombreuses, seront plus susceptibles de révéler l'essentiel de la réalité en question ». Le chercheur est d'abord son propre instrument de collecte de données, il est l'instrument principal de sa recherche. Toujours selon Poisson (1991 : 27) :

Le chercheur « qualitatif » d'approche phénoménologique privilégie tout spécialement la perception que les sujets ont de la réalité étudiée. [...] Le chercheur phénoménologique veut donc s'effacer et laisser le champ libre à l'expression personnelle des sujets de recherche. Pour y parvenir, il s'efforce d'intervenir le moins possible au cours du processus de recherche. Ses théories, ses connaissances et ses propres perceptions sont en quelque sorte mises en veilleuse pour ne pas altérer la qualité des données issues directement des personnes qui sont l'objet de recherche.

Les entretiens de type phénoménologique situent le chercheur à l'extérieur du phénomène tout en lui permettant de rechercher les perceptions de ceux qui en font partie, c'est-à-dire les participants. Cette attitude du chercheur favorise sa compréhension de la situation ou du phénomène étudié. En outre, selon Boutin (2006 : 46), « [l'intervieweur] ne se contente plus de colliger des renseignements, il accompagne l'interviewé dans la construction des renseignements, voire le repérage [...] de ses perceptions [...] ».

Enfin, comme le remarque Boutin (2006 : 65), il est primordial pour le chercheur de reconnaître ce qui l'unit à l'étude sur laquelle il travaille. En effet, « [le] statut, la formation et le degré d'implication de celui qui effectue l'entretien de recherche

revêtent une grande importance ». À ce titre, l'âge, le sexe, l'éducation et la religion ne sont que quelques caractéristiques parmi d'autres qui influencent le déroulement d'un entretien et les liens qui peuvent se créer entre les participants et l'intervieweur.

3.3 LA PROCÉDURE D'ÉCHANTILLONNAGE

L'échantillonnage se situe sur deux plans : d'une part, les textes à l'étude ; d'autre part, un entretien de groupe réalisé auprès d'enseignants au secondaire. La présente section permet de préciser ces deux composantes.

3.3.1 Les textes à l'étude

Les documents que nous avons choisi d'analyser dans le cadre conceptuel sont le programme de formation au secondaire, intitulé *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MÉLS, 2001a) et les différents ouvrages d'Olivier Reboul dont nous nous sommes servis pour la rédaction de notre deuxième chapitre (Reboul 1980 ; 1992 ; 1994). Nous avons retenu ces documents parce que le premier fonde la façon dont les programmes universitaires de baccalauréat en enseignement au secondaire ont été élaborés et qu'il définit ce que le Ministère entend par l'éthique et parce que Reboul, un spécialiste de la philosophie morale, conçoit l'éducation comme l'éveil à différentes attitudes et valeurs en vue d'apprendre à penser par soi-même tout en respectant l'univers qui nous entoure. De plus, analyser le contenu du *verbatim* à l'aide de ces différents textes s'est avéré une tâche fort enrichissante.

3.3.2 L'entretien de groupe de recherche

En réalisant un entretien de groupe de recherche, nous désirions enrichir notre analyse avec les conceptions d'enseignants au secondaire, et ce, peu importe leurs années d'expérience. Les témoignages recueillis nous ont permis de mettre en lumière les similitudes et les différences au plan de la conception du sens de l'éthique en éducation. Ces choix méthodologiques ont assuré la triangulation de notre collecte de données, ce qui sera expliqué davantage à la section 3.5 de ce chapitre.

Les témoignages que nous avons obtenus sont issus d'un entretien de groupe de recherche effectué auprès de huit enseignants, dont deux hommes et six femmes, qui travaillent dans une école secondaire de Montréal. Cet entretien a été réalisé le lundi 27 novembre 2006, à l'école même. Douze enseignants, issus de différentes disciplines et de niveaux variés, s'étaient montrés intéressés et volontaires pour participer à l'étude, mais seulement huit d'entre eux se sont finalement présentés. Parmi ceux-ci :

- Un interviewé occupe la fonction de délégué syndical et sa connaissance de la convention collective a pu s'avérer un élément important dans la discussion ; un autre a été délégué syndical pendant près de cinq ans ;
- Quatre participants étaient des membres du Comité de participation des enseignants aux politiques de l'école (CPEPE) pour l'année scolaire 2006-2007 ;
- Un interviewé prendra sa retraite à la fin de l'année scolaire 2007-2008 et un autre n'a, à ce jour, que deux ans d'expérience ;
- Un interviewé est un maître-associé et accueille des stagiaires depuis environ dix ans ;
- Deux participants sont aussi des enseignants-ressources, c'est-à-dire qu'ils ont obtenu la libération d'une partie de leur tâche d'enseignement

pour effectuer du soutien pédagogique et du soutien à l'apprentissage auprès des enseignants et des élèves qui leur ont été confiés.

Il apparaît que la majorité des enseignants qui ont participé à l'entretien focalisé sont impliqués à divers niveaux dans leur milieu. Cette implication a certainement influencé leurs perceptions et leur expérience.

3.4 LES MÉTHODES

Dans le cadre de notre étude, nous avons utilisé deux méthodes de collecte de données : l'analyse de contenu et l'entretien de groupe de recherche.

3.4.1 L'analyse de contenu

L'analyse de contenu est l'exercice le plus courant en recherche qualitative. Selon Aktouf (1987), elle se définit comme « [une] technique d'étude détaillée des contenus de documents. Elle a pour rôle d'en dégager les significations, associations et intentions... [sic] non directement perceptibles à la simple lecture des documents ». En d'autres termes, il s'agit de l'étude systématique des idées exprimées, et donc non projetées, dans un texte. Cet instrument de recherche demande au chercheur d'éviter les généralisations ; il faut plutôt qu'il fasse des saisies et des approfondissements, qu'il recherche le sens de ce qui lui est exprimé.

L'analyse de contenu qualitative s'effectue en deux étapes : tout d'abord, l'analyse interne, dans laquelle il faut dégager les idées principales du texte et en découvrir la logique ; ensuite, l'analyse externe, c'est-à-dire replacer le document dans son contexte véritable et dégager la signification du texte par rapport à l'extériorité.

Par ailleurs, l'analyse de contenu, en recherche qualitative, possède les attributs suivants :

- Elle s'intéresse au fait que des thèmes, des mots ou des concepts soient ou non présents dans un contenu ;
- Elle accorde de l'importance à l'intérêt particulier, à la nouveauté ou au poids sémantique par rapport au contexte ;
- Elle effectue un travail sur des échantillons réduits et fermés dans le temps et dans un contexte ;
- Elle est fondamentalement subjective, mais tend vers l'objectivité.

En ce qui concerne les étapes de réalisation d'une analyse de contenu, nous avons comparé deux modèles, soit celui de Lécuyer (1987) et celui de Huberman et Miles (1991). D'une part, le modèle de Lécuyer (1987) comporte six étapes :

- Première étape : Lectures préliminaires et liste des énoncés ;
- Deuxième étape : Choix et définition des unités de classification ;
- Troisième étape : Processus de catégorisation et de classification ;
- Quatrième étape : Quantification et traitement statistique ;
- Cinquième étape : Description scientifique ;
- Sixième étape : Interprétation des résultats.

D'autre part, le modèle de Huberman et Miles (1991) se divise en trois étapes :

- Première étape : Condensation des données ;
- Deuxième étape : Organisation et présentation des données ;
- Troisième étape : Interprétation des données.

Pour les besoins de notre étude, nous avons retenu le deuxième modèle, celui de Huberman et Miles (1991), parce qu'il ne présente pas d'étape d'analyse quantitative. Dans l'ouvrage de Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995), la démarche de Huberman et Miles (1991) est modélisée, ce qui facilite la compréhension de la dynamique, des interactions existant entre les différentes étapes. Afin de mieux comprendre ce modèle, nous avons reproduit, puis expliqué,

la figure telle qu'illustrée dans l'ouvrage de Lessard-Hébert et de ses collaborateurs (1995 : 70).

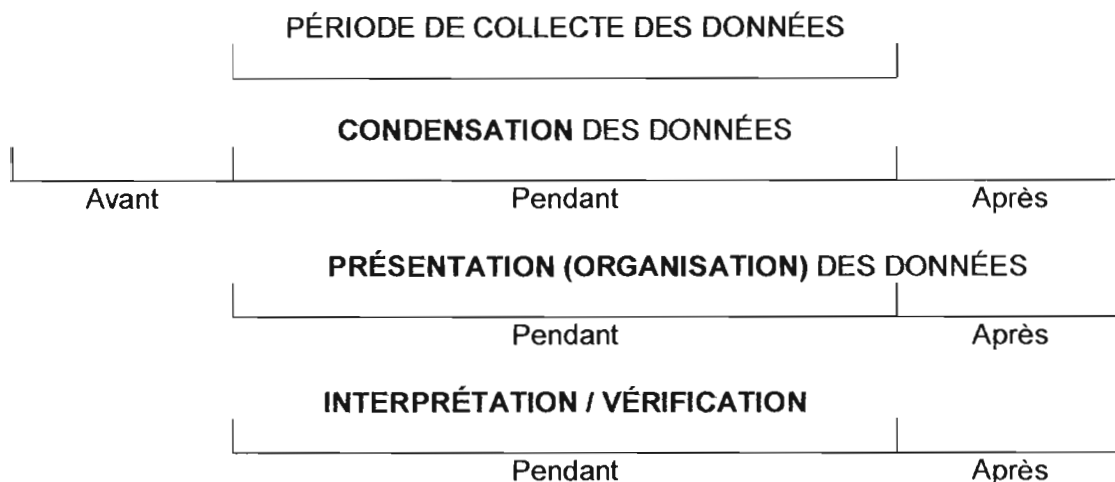


Figure 4 Modélisation des trois composantes du modèle interactif d'analyse des données selon Huberman et Miles

D'abord, la condensation des données s'effectue tout au long de la démarche. Elle consiste en une opération intellectuelle qui vise à réduire les données obtenues en déterminant un champ d'observation ou d'analyse. Ensuite, l'organisation et la présentation des données permettent d'établir un code de référence (codage) et de structurer l'information recueillie pour la rendre accessible. En d'autres termes, il s'agit de créer un référentiel; c'est pourquoi elle s'effectue pendant et après la collecte des données. Enfin, l'interprétation des données est l'étape qui permet au chercheur d'attribuer une signification aux données recueillies et réduites. Cette composante de la démarche s'effectue elle aussi pendant et après la collecte des informations.

En ce qui concerne le référentiel de notre collecte de données, nous retrouvons les mêmes sections que dans le deuxième chapitre de notre mémoire, c'est-à-dire la compétence, l'éthique et la « compétence » éthique. Nous avons aussi ajouté un

référentiel concernant la formation des maîtres, puisque ces informations sont apparues révélatrices de la problématique pendant l'entretien de groupe de recherche.

En somme, dans le cadre de notre étude, nous utilisons deux types de contenus. Le premier est constitué d'un document gouvernemental, soit *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MÉLS, 2001a), rédigé en 2001 pour répondre aux besoins de la réforme en éducation, plus particulièrement dans la formation des maîtres, et de trois ouvrages de Reboul (1980 ; 1992 ; 1994). Le second type de contenu est issu de la transcription du *verbatim* de l'entretien de groupe de recherche.

3.4.2 L'entretien de groupe de recherche

Il existe quelques définitions du concept d'entretien de recherche qualitatif, dont celle de Cannel (dans Boutin, 2006 : 24) et celle de Boutin (2006 : 25). D'une part, selon Cannel, il s'agit d'une « conversation initiée par l'intervieweur dans le but spécifique d'obtenir des informations de recherche pertinentes qui est centrée par le chercheur sur des contenus déterminés par les objectifs de la recherche ». D'autre part, pour Boutin, il s'agit d'une « méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé ». Or, dans les deux cas, le but de l'entretien est de mieux comprendre la façon dont les personnes, dans un environnement particulier, construisent le monde qui les entoure.

Boutin (2006) considère cette méthode comme un événement langagier dont le discours se construit à la fois par le sujet (interviewé) et le chercheur (intervieweur). L'analyse et l'interprétation des données sont fondées sur la théorie du discours et du sens et les données recueillies sont enracinées dans un contexte dont il faut tenir compte. De plus, entre l'intervieweur et l'interviewé, il s'agit d'une relation en face à face. La communication occupe alors une place prépondérante dans l'entretien.

De son côté, Knodel (1993) affirme que la planification d'un entretien de groupe focalisé dépend de l'objet de recherche. La première étape à réaliser dans la planification d'un *focus group* est de définir et de clarifier les concepts qui seront étudiés. Cette étape permet de guider les participants vers les sujets qui seront discutés. Il ne faut pas que les balises de la discussion soient trop spécifiques, car l'objet de l'entretien est de laisser parler les gens, de faire ressortir ce qui se passe par rapport à une situation, à un phénomène, et ce, sans poser la question directement aux intervenants.

Knodel (1993) identifie deux façons de regrouper les gens : l'utilisation des *break characteristics* et des *control characteristics*. Les premiers permettent de regrouper des participants qui possèdent des attributs différents, afin d'établir quelles visions sont communes et lesquelles ne le sont pas. Les seconds permettent d'uniformiser un attribut des participants dans le but de faire ressortir les aspects semblables et différents pour chacun des groupes. Par exemple, les résultats d'un entretien effectué auprès d'adolescents pourraient être comparés à ceux d'un entretien effectué auprès de personnes âgées, au regard d'un problème identique. En revanche, ces regroupements dépendent de l'objet et du sujet de la recherche, des possibilités d'organisation des entretiens et des intentions du chercheur. Autrement dit, ce qui constitue des *break characteristics* pour un chercheur peut représenter des *control characteristics* pour un autre.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'inviter des enseignants, hommes et femmes, issus de différents milieux et de différentes disciplines, afin de dégager un portrait général de la vision des enseignants au secondaire au regard de notre objet de recherche. Il s'agit alors, selon la terminologie de Knodel (1993), de *break characteristics*, puisque les participants enseignent à des niveaux différents et dans des disciplines différentes et ont vécu des expériences variées (par exemple : délégué syndical, membre du Conseil d'établissement, enseignant-ressource, maître-associé, etc.).

Nous nous sommes entretenus avec huit enseignants au secondaire afin de connaître ce que représente le concept d'éthique dans l'exercice de leurs fonctions. Nos questions ont été constituées à l'aide des catégories que nous avons découvertes préalablement dans l'analyse de contenu du document gouvernemental. Enfin, nous désirons spécifier que les propos des participants à l'entretien de groupe de recherche ont pu être enregistrés à la suite de l'obtention de leur consentement, puis transcrits sous la forme d'un *verbatim*.

3.5 LA RIGUEUR

La rigueur de notre étude est assurée par la technique de la triangulation (Lincoln et Guba, 1985). Il s'agit d'une technique essentielle qui permet d'assurer une collecte de données rigoureuse, car elle requiert l'utilisation de diverses informations, observations, méthodes et théories afin de comprendre un phénomène donné. En d'autres mots, elle tient compte de trois facteurs essentiels : les mêmes faits recensés ou observés dans deux types de documents et la variété des points de vue de sujets interrogés. De surcroît, la triangulation offre aussi la possibilité de voir une situation sous différents angles. À cet égard, les résultats recueillis devraient être suffisamment similaires pour former un triangle au milieu duquel on retrouverait la « vérité », c'est-à-dire pour pouvoir identifier une convergence des perceptions d'où la « vérité / réalité » émerge.

Compte tenu des méthodes choisies, nous assurons la triangulation de nos données par l'utilisation de différents outils pour la collecte des informations (analyse de contenu et entretien focalisé) et par la variété des « répondants », c'est-à-dire les textes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS) et de Reboul, ainsi que le témoignage de huit enseignants montréalais.

3.6 L'ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données a été effectuée à la lumière des catégories inhérentes à l'analyse des contenus documentaires et du *verbatim* de l'entretien de groupe focalisé. Elle sera davantage détaillée aux quatrième et cinquième chapitres.

3.7 LES FORCES ET LES FAIBLESSES DE LA RECHERCHE

D'entrée de jeu, il appert que l'ampleur de la démarche requise pour répondre à la question soulevée ainsi qu'aux objectifs nous oblige à effectuer des choix méthodologiques afin que notre recherche conserve des dimensions raisonnables. S'ils sont justifiables dans le contexte d'un mémoire de maîtrise, il n'en demeure pas moins que nous sommes conscients de leurs incidences sur la nature des données générées ainsi que des conclusions qui ont pu en être tirées.

3.7.1 Les forces de la méthodologie

Les forces de la présente étude sont de plusieurs ordres. De prime abord, l'arrivée de la « compétence » éthique dans le nouveau curriculum rend notre étude tout à fait à propos, car les résultats obtenus concernant le concept d'éthique permettront aux intervenants interpellés par le problème de modifier et de compléter le sens de l'éthique tel qu'inclus dans la formation à l'enseignement.

Une autre force se situe au plan de la jeunesse des données recueillies, car le nouveau programme de formation à l'enseignement a été publié en 2001, alors que la première ou la deuxième cohorte de futurs enseignants est actuellement en voie d'obtenir son diplôme pour la plupart des universités québécoises offrant le Baccalauréat en enseignement au secondaire.

De plus, la participation de répondants hommes et femmes, de différents âges, enseignant à des cycles différents et dans des disciplines différentes, a permis d'obtenir un aperçu général de la vision des enseignants en ce qui a trait à notre objet de recherche.

Enfin, en utilisant la triangulation comme élément méthodologique central, nous avons eu la possibilité de concevoir la problématique de recherche sous différents angles, puis de recouper les informations recueillies de multiples façons.

3.7.2 Les faiblesses de la méthodologie

Nos choix méthodologiques présentent aussi quelques faiblesses. Tout d'abord, il aurait été pertinent d'effectuer une analyse de contenu avec d'autres documents gouvernementaux, dont *Pour une éthique partagée dans la formation enseignante* (COFPE, 2004), afin d'obtenir une vision plus globale des informations recueillies. Cela occasionne nécessairement un biais dans les données générées.

Au plan des entretiens, nous retrouvons une autre lacune dans l'échantillonnage. En effet, en ne demeurant qu'auprès d'enseignants au secondaire et en n'effectuant qu'un seul entretien focalisé, nous passons certainement à côté d'éléments qui auraient pu jouer un rôle complémentaire dans nos résultats de recherche. En effet, les autres intervenants du milieu concerné (directeurs d'école, conseillers pédagogiques, enseignants d'autres écoles et professeurs au Baccalauréat en enseignement au secondaire) possèdent eux aussi une expérience dont il aurait fallu tenir compte. De surcroît, peut-être que certains sujets auraient été plus à l'aise en entretien individuel. Toutefois, pour répondre aux exigences de la maîtrise, effectuer un tel approfondissement n'était pas possible.

Enfin, au plan méthodologique, le chercheur-intervieweur était connu des interviewés, ce qui nécessitait beaucoup de prudence lors de l'entretien, puis pour

l'analyse et la discussion des résultats. De plus, le fait que nous soyons un chercheur débutant marque aussi un biais possible dans l'analyse, à cause du manque d'expérience dans la conduite d'un entretien de groupe.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Le présent chapitre présente les résultats de notre entretien de groupe de recherche, lequel a été effectué le 27 novembre 2006 auprès de huit enseignants d'une école secondaire de Montréal. Nous avons changé le nom des participants afin de préserver leur anonymat et de conserver la confidentialité de leurs propos. Nos résultats seront analysés et discutés au chapitre suivant.

Afin de structurer notre travail, nous avons déterminé la catégorisation des données selon le référentiel utilisé au deuxième chapitre, c'est-à-dire le cadre conceptuel. Commençons d'abord avec quelques informations au sujet de la mise en situation utilisée pour débiter l'entretien.

4.1 LA MISE EN SITUATION

Tel que mentionné au troisième chapitre de notre mémoire⁵, nous avons débuté notre entretien par une mise en situation afin de susciter un conflit cognitif auprès des enseignants participant à notre étude. Celle-ci consistait à déterminer si les différents énoncés relevaient de l'éthique ou du comportement professionnel. Nous avons laissé quelques minutes de réflexion aux interviewés pour en prendre connaissance de façon individuelle. Le tableau 4.1, situé à la page suivante, contient les quinze énoncés qui constituaient notre mise en situation.

⁵ Figure 3 Adaptation du modèle qualitatif de Boutin (2006), p.42.

Tableau 4.1 Les quinze énoncés de la mise en situation de l'entretien

Mise en situation
<p>Vous recevez un stagiaire et, dans la grille d'évaluation de stage, il y a une rubrique intitulée « Éthique ». Vous devez évaluer ou à tout le moins observer une série de quinze énoncés. Parmi ceux-ci, selon vous, lesquels relèvent de l'éthique (É) et lesquels appartiennent à un comportement professionnel (CP) ?</p>
Énoncés
<ol style="list-style-type: none"> 1) Faire preuve de ponctualité ; 2) Respecter le code vestimentaire du code de vie de l'école ; 3) Participer aux diverses activités de l'école ; 4) Se préparer par la planification des activités pédagogiques ; 5) Justifier ses choix (valeurs en jeu) relativement aux interventions et aux activités d'apprentissage choisies ; 6) Être ouvert à l'expérimentation et à l'innovation pédagogique ; 7) Assurer le développement des compétences professionnelles en participant à des formations continues ; 8) Connaître et utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession ; 9) Prendre les mesures nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée ; 10) Être capable de travailler en équipe ; 11) Traiter chaque collègue, chaque parent et chaque élève avec respect, dignité, impartialité, justice, intégrité et équité ; 12) Respecter la confidentialité des confidences d'un collègue ou d'un élève, à moins que celles-ci ne mettent sa vie en danger ou ne nuisent à son intégrité ; 13) Veiller à la sécurité des élèves (ex. : surveillances dans les casiers) ; 14) Reconnaître le caractère privilégié de ses rapports avec les élèves et se garder d'en tirer profit à des fins matérielles, idéologiques ou autres ; 15) S'efforcer de développer la fierté nationale de ses élèves.

Avant de débiter l'entretien en tant que tel, nous avons invité les interviewés à partager leurs réponses et à discuter des raisons de leurs choix. En ce qui concerne les énoncés relevant de l'éthique, les enseignants ont fait consensus pour les numéros 8, 11, 12 et 14. Ils ont aussi déterminé que les énoncés 1, 3, 4 et 10 se rapportaient au comportement professionnel. Cependant, les participants ont éprouvé de la difficulté à classer les autres énoncés (2, 5, 6, 7, 9, 13 et 15). Pour comprendre la raison de ce problème, nous leur avons demandé comment ils s'y étaient pris pour catégoriser les précédents, cette tâche leur ayant semblé moins ardue. À cet égard, Anne-Marie s'est exprimée :

« Moi, ce que j'ai essayé d'employer quand j'ai répondu [au questionnaire de mise en situation] - comme j'ai dit tantôt je réalise que je n'ai pas fait de distinction entre les deux -, c'est de me demander comme comportement professionnel ce qui était une attente par rapport à mon travail. Ce que je suis tenue de faire pour faire ma job. Ce que j'ai mis dans la catégorie éthique, c'est ce que je considérais être un peu « un plus », ce qu'un enseignant qui a de l'éthique va faire de plus. Un enseignant peut être un bon enseignant sans avoir de l'éthique en faisant quand même sa job. C'est ce que j'ai employé comme critère de distinction entre les deux, à première vue. [Pause] J'ai besoin d'un dictionnaire ! »

Notre mise en situation se voulait déstabilisante parce que nous désirions avoir une idée de la compréhension des enseignants au sujet de ces deux concepts, lesquels sont à la base de notre entretien de groupe. Il apparaît que leur compréhension du sens éthique et du comportement professionnel n'est pas claire et cela a influencé le déroulement de l'entretien ainsi que les données recueillies. Cet aspect fera d'ailleurs l'objet de la discussion des résultats, présentée au chapitre suivant.

En résumé, notre liste d'énoncés constituait l'élément déclencheur de l'entretien. Par la suite, à partir des réponses des participants, nous avons orienté la discussion autour des concepts de compétence, d'éthique, de « compétence » éthique et de la place que devrait occuper l'éthique dans la formation des futurs enseignants.

4.2 LA COMPÉTENCE

Afin de bien comprendre les enjeux de l'entretien, il était inévitable de commencer par la clarification des concepts-clés de notre problématique. À cet effet, Anne-Marie s'est proposé de définir ce qu'est une compétence :

« Une compétence, c'est la mobilisation de connaissances. C'est l'utilisation, ce n'est pas une connaissance. C'est l'utilisation qu'on fait d'une connaissance au bon moment et dans le bon contexte. C'est le transfert d'une connaissance au bon moment, de la bonne façon, dans la bonne intention, à bon escient, comme une petite pilule. [Pause] La compétence, c'est vraiment le savoir-faire, c'est agir en utilisant les connaissances, en mobilisant les connaissances que nous avons, par exemple, communiquer de façon appropriée [...]. »

Afin d'illustrer sa conception, l'enseignante a choisi l'exemple de la conduite automobile. Lorsqu'on apprend à conduire, on le fait progressivement avant de circuler sur une autoroute. L'apprenti doit connaître les caractéristiques de son automobile ainsi que le code de la sécurité routière. Par la suite, lorsqu'on a appris comment conduire sur le boulevard Métropolitain, on est alors en mesure de réinvestir ses connaissances pour aller sur l'autoroute des Laurentides ou pour conduire dans un autre pays. Il s'agit alors, en d'autres mots, de mobiliser des connaissances pour les utiliser dans un autre contexte. Ce transfert peut même servir de cadre à un nouvel apprentissage, par exemple la conduite d'un véhicule tout-terrain. En fait, pour Anne-Marie, il semble que ce concept soit clair, puisqu'elle enseigne au premier cycle du secondaire. Dans le cadre de son travail, elle a dû, à maintes reprises, expliquer aux parents de ses élèves ce qu'était une compétence, ce mot se situant au cœur de la réforme du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2001b).

Toutefois, cette aisance n'est pas généralisée auprès des autres enseignants participant à l'entretien. À titre d'exemple, Nathalie, qui enseigne au deuxième cycle du secondaire, a tenté de définir sa propre perception d'une compétence. Force est

de constater que cette tentative reflète aussi la confusion des autres interviewés à l'égard du concept à clarifier.

« Moi, la compétence, je la vois plutôt comme... euh !... on a tous des compétences, car on est capable de prendre nos connaissances et de les transmettre. Moi, je vois ça comme une compétence, être capable de transmettre nos acquis. Qu'est-ce qu'on fait de notre connaissance, de notre bagage, je ne peux pas exactement te dire pourquoi tu mords un petit voisin, c'est une erreur on sait en bout de ligne que ça ne se fait pas, mais ça ne fait pas partie d'être capable de transmettre. »

Pour les interviewés, cette première tâche a été difficile à réaliser, parce que, selon eux, ils n'avaient jamais réfléchi à cette question et que, sans dictionnaire et sans aide autre que la définition du *Programme de formation de l'école québécoise* (MÉLS, 2001b), ils ne savaient pas s'ils étaient sur la bonne voie. À plusieurs reprises, ils ont demandé au chercheur-intervieweur de confirmer leurs hypothèses, ce que celui-ci n'a pas fait. Il ne s'est pas prononcé à cette étape de la démarche puisque la recherche qualitative se veut une construction du contenu. De plus, selon Poisson (1991 : 27), « [le] chercheur phénoménologique veut [...] s'effacer et laisser le champ libre à l'expression personnelle des sujets de recherche. Pour y parvenir, il s'efforce d'intervenir le moins possible au cours du processus de recherche ». Nous avons donc tenté, dans la mesure du possible, de ne pas influencer le déroulement de l'entretien.

4.3 L'ÉTHIQUE

Définir le concept d'éthique s'est révélé encore plus difficile que l'étape précédente. Dans le but de s'aider, les enseignants ont souvent eu recours à des exemples pour préciser ou illustrer leurs propos. Afin de faciliter leur travail et s'ils le désiraient, les interviewés étaient invités à comparer l'éthique et le comportement professionnel à partir des quinze énoncés de la mise en situation.

Sylvie, Nadia et Marc-André considèrent l'éthique comme étant ce qui est « droits et libertés », la conscience professionnelle et la morale qui guident ou régissent notre comportement professionnel, ce dernier relevant davantage des attentes et de la manifestation. Selon ces derniers, l'éthique, ce serait aussi ce qui touche aux valeurs de la société québécoise, par exemple « traiter chaque collègue et chaque élève avec impartialité, justice et équité ». Nadia précise sa conception de l'éthique :

« Ce que je me disais, en fait, pour avoir une éthique, c'est tout ce qui a rapport aux valeurs de la société québécoise, qui a un lien direct avec la loi, les droits et les libertés. Le fait d'arriver en retard, pour moi, est plus du ressort du comportement professionnel que de l'éthique. L'éthique a des liens avec des valeurs ou avec les lois qu'on se donne. En gros, c'est comme ça que je l'ai regardé même si je suis capable de ne pas avoir raison, là ! Il reste que pour moi, je dirais qu'il n'est pas éthique par exemple d'avoir des relations avec des étudiants mineurs parce qu'on en est responsable. Ça c'est de l'ordre de l'éthique pour moi. Au-delà de ce qui se passe... sortir avec des élèves qui ont moins de 18 ans dans des lieux qui n'ont pas de rapport avec la pédagogie, ça manque d'éthique. Tu es en situation d'autorité, tu es tenu de garder quand même un certain rôle devant l'élève. Par contre, je ne sais pas, participer à des activités d'élèves dans le cadre scolaire, c'est du domaine du comportement professionnel et non pas de l'éthique. Pourtant, ce sont des sorties, mais ce n'est pas ça l'idée. Pour moi, c'est vraiment en lien avec les valeurs. Si le Ministère nous disait par exemple exactement quelles sont les valeurs qui sous-tendent ça, on pourrait déterminer facilement ce qui est une question d'éthique ou du comportement professionnel. »

De son côté, France est d'avis que l'éthique évolue avec la société. Elle soulève, à titre d'exemple, le fait qu'autrefois un enseignant avait le droit d'user d'une force raisonnable pour corriger physiquement un enfant, alors qu'aujourd'hui ce geste serait considéré comme un acte criminel. En outre, Nathalie ajoute que si le mot « valeur » est important pour définir le concept d'éthique, le mot « principe » l'est tout autant. Selon elle, l'éthique donne les lignes directrices de n'importe quel cadre professionnel. Dans chaque profession, il y a une ligne de conduite et l'éthique serait tout ce qui y est rattaché. Le comportement professionnel, quant à lui, reposerait sur tout ce qui est attendu des enseignants dans la réalisation de leur tâche.

Daniel, quant à lui, a préféré comparer l'éthique au comportement professionnel pour clarifier sa perception de l'éthique :

« L'éthique, ça a déjà été dit, eh bien ! je pense que c'est tout ce qui est écrit, ça concerne les lois, c'est comme un cadre que quelqu'un s'est... s'est donné, c'est différent d'une culture à une autre. Donc, à partir du moment où on déroge à notre culture, si on veut, je donne un exemple de dire à des jeunes que l'homosexualité est une maladie, c'est un manque d'éthique dans le monde nord-américain, au Québec principalement, c'est un exemple parmi tant d'autres. Par contre, le comportement professionnel, c'est comme des gestes observables, donc c'est ce à quoi on s'attend de nous, le mot « attente » est revenu tantôt. La pratique veut ça, donc on va le faire, on va l'appliquer pour être immunisé, ce n'est pas une question technique, c'est une question d'habitude. »

Marc-André souligne son désaccord avec la conception de Daniel. Selon Marc-André, il ne faut pas mélanger l'éthique et les lois, mais Nathalie répond à cela en abordant un nouvel aspect de l'éthique, soit l'éthique professionnelle, par exemple chez les médecins. Elle explique qu'il existe des lois pour protéger les patients qui auraient subi une erreur médicale, comme un traitement inapproprié ou un mauvais diagnostic. Elle considère que ces lois, qui protègent le public, sont rattachées directement à l'éthique de la profession. Josée, Daniel, Nadia, Marc-André et France enrichissent respectivement le débat :

JOSÉE : « Bien, je vois que dans notre profession à nous, l'éthique n'est pas nécessairement mise de l'avant contrairement, par exemple, à des avocats ou à des policiers, des médecins [...] Je ne sais pas trop comment l'exprimer, mais le lien entre les personnes va être comme plus proche tandis que nous, avec nos élèves... C'est sûr qu'on a un lien proche avec nos élèves, c'est sûr qu'on en a un code d'éthique qui guide notre comportement, c'est ce que tu disais tantôt, Marc-André [...]. C'est notre éthique qui guide nos actions dans notre pratique courante, mais ce n'est pas mis de l'avant pour nous dans notre profession. Je pense qu'il y a des cours qui se donnent maintenant, mais ça n'a jamais été mis de l'avant, cette chose-là. On sait qu'il y a des enseignants qui ont eu des comportements non professionnels, mais on ne dira pas que ce n'était pas... »

DANIEL : « Je vais dire ce que Josée voulait dire tout à l'heure, pour comparer un peu l'enseignement par rapport aux médecins, aux policiers, aux avocats. Je pense que ce qui entre en ligne de compte, quand on dit qu'il y a un code d'éthique, c'est qu'il y a une notion de danger ou de protection. Les médecins doivent se protéger contre je ne sais quoi. Quand ils ratent une opération, ça pourrait être très grave. Les policiers aussi, ils interviennent et tirent une balle, la balle est mal logée et tue la personne, il y a un code d'éthique automatiquement qui entre en ligne de compte, alors qu'en enseignant on a un certain danger, mais ce n'est pas aussi intense, au plan de la sentence, pour faire une comparaison. »

NADIA : « [Le] code d'éthique n'est pas là pour te protéger toi, il est là pour protéger le public. Parce que quand tu dis pour te protéger comme policier, c'est pas vrai que le code d'éthique est là pour toi, c'est pour la population. [...] Quand on a un code d'éthique, c'est pas pour nous protéger nous, oui ça nous entraîne et ça nous évite des ennuis, beaucoup même, effectivement, mais c'est surtout pour protéger le public. »

MARC-ANDRÉ : « L'éthique, c'est ça, moi je fais un lien, c'est bien la confiance qui unit le professionnel avec le client, donc c'est les attentes de la population. Dans le fond, le code d'éthique de l'enseignant, c'est les attentes de la population, ce qu'elle est en droit d'attendre d'un enseignant, le comportement qu'il doit avoir [...]. La société fait confiance à un professeur parce qu'il obéit à un code d'éthique. Donc, un mauvais comportement professionnel n'est pas nécessairement dû à un manque d'éthique. »

FRANCE : « Bien moi, je me posais la question. Pourquoi est-ce qu'on entend moins parler de l'éthique en enseignement ? Est-ce que c'est parce que les jeunes peuvent moins nous reprocher un manque d'éthique parce qu'ils sont moins au courant ? Alors que si un adulte fait affaire avec un médecin ou un psychologue [...], un policier, on est plus au courant des règles à respecter ou du code de déontologie ou peu importe ? Tandis que les jeunes ne sont pas au courant de ça. Donc, peut-être qu'on en tient moins compte et qu'on se pose moins ces questions-là parce qu'on prend pour acquis que ça nous concerne moins... »

La question de France reste sans réponse et, pourtant, elle est au cœur des préoccupations de notre mémoire. Seul Marc-André brise le silence avec une idée qui fait sourire les participants :

« On parle d'éthique, je vais faire la fameuse comparaison. L'éthique, c'est comme l'érotisme. [Rires] Attendez ! C'est-à-dire que quand quelqu'un le sait, il est conscient, mais quand on demande de définir c'est quoi, on ne sait

pas. On s'en rend compte, mais définir c'est quoi, c'est là que ça devient un peu plus difficile. Chacun a peut-être son interprétation de l'éthique, mais en même temps ça ne devrait pas être comme ça. »

À la suite de cet échange, les enseignants ont utilisé quelques exemples tirés de leur profession pour faciliter la validation de leurs perceptions de l'éthique. Le premier, celui de Nadia, illustre l'impact de la confidentialité des informations concernant un élève par rapport à l'attitude que peut avoir un enseignant à l'égard de ce dernier. Dans le second, Anne-Marie démontre une difficulté pouvant survenir dans l'arrimage des croyances religieuses et des contenus disciplinaires :

NADIA : « Je trouve, par exemple, que d'envoyer en classe de 5^e secondaire un élève qui a de graves problèmes sans informer l'enseignant de la problématique, sans préavis, eh bien ! ce n'est pas éthique. Pas un manque d'éthique de la part de l'enseignant, mais bien de la part des intervenants, parce qu'ils ont placé en classe un enfant qui avait un trouble d'apprentissage, un déficit d'attention, un problème vraiment grave de comportement. L'enseignant l'avait identifié comme un petit drôle qui faisait le fanfaron dans la classe. Lors de la remise des bulletins, ses parents lui ont dit que le jeune pleure parce que ses enseignants ne l'aiment pas et qu'il se fait ridiculiser devant la classe. Comment l'enseignant peut-il se sentir ? Personne ne peut deviner. C'est dans ma classe que c'est arrivé, mais est-ce que c'est moi qui manquais d'éthique ou c'est quelqu'un qui est au-dessus de moi qui aurait dû me donner l'information pour que je ne manque pas d'éthique et que j'aie un comportement professionnel adéquat ? »

ANNE-MARIE : « Dans le cadre de mon cours, je me retrouve parfois à parler d'évolution, de l'origine de l'homme et souvent l'interrogation religieuse est dans le portrait. J'ai toujours considéré qu'un comportement éthique, c'était d'aider les élèves qui croyaient et qui voulaient situer Dieu là-dedans, mais de refuser de donner mon opinion personnelle. En tant qu'enseignante « éthique », je n'ai pas à dire aux élèves si Dieu est responsable, où il est, mais je peux encadrer la démarche d'un jeune qui me dit : « ce que tu m'enseignes n'est pas cohérent avec ce que mes parents m'ont appris à propos de la religion ». On ne niera pas l'existence des fossiles, mais je ne peux pas laisser le jeune complètement désarmé entre sa foi et ce que j'explique comme faits. »

Ces exemples, dans lesquels les participants se sont reconnus et par lesquels ils ont été interpellés, nous ont permis de diriger l'entretien vers la notion de « compétence » éthique.

4.4 LA « COMPÉTENCE » ÉTHIQUE

Une fois les perceptions de la compétence et de l'éthique établies, mais sans avoir obtenu un consensus des interviewés, les participants à l'entretien focalisé ont tenté de déterminer si la « compétence » éthique pouvait réellement exister. Les échanges se sont avérés dynamiques, compte tenu de la complexité de la question.

Sylvie a ouvert la discussion avec un autre exemple lié à la conduite automobile. Selon elle, l'éthique serait de savoir qu'il ne faut pas conduire en état d'ébriété. Ce n'est pas l'action elle-même, c'est plutôt la conscience, ce que l'on ne voit pas. En revanche, le fait de conduire un véhicule avec les facultés affaiblies relève du comportement. En d'autres mots, l'éthique est de l'ordre des idées et des valeurs et c'est ce qui régit notre compétence professionnelle. Or, à la suite de cette réflexion, le terme « compétence » pourrait-il être associé au terme « éthique » de façon logique et cohérente ?

ANNE-MARIE : « Là c'est comme disait France, ça ne fonctionne plus. [...] Si je me dis par exemple, moi, pour être éthique, je dois être capable de m'organiser, une certaine connaissance de mes valeurs personnelles, mes connaissances des lois, les valeurs de la société québécoise, les valeurs de l'école québécoise, est-ce que toutes ces connaissances-là vont me permettre d'établir à quelque part un certain code d'éthique ? »

NADIA : « Mobiliser ces connaissances-là dans un contexte. Je me pose la question, je ne réponds pas, là. »

SYLVIE : « Est-ce qu'une façon d'être est aussi une compétence ? »

FRANCE : « Je pense que c'est plus un savoir-faire. Savoir-faire, savoir-agir, c'est de l'éthique, savoir-être, c'est une compétence. »

[Rires]

JOSÉE (à l'intervieweur) : « Qu'est-ce que tu vas faire avec ça ? »

De plus, « l'éthique se mesure-t-elle ? » La question de Marc-André ouvre un tout autre débat. Certains croient que l'éthique se mesure, puisque des enseignants feraient preuve de plus d'éthique que d'autres, et ce, parce qu'ils auraient développé leur compétence à agir de façon éthique et que cela se verrait dans des actions concrètes. À cela, Anne-Marie répond :

« Quand tu évalues une compétence, c'est tout le temps. Tu évalues les mêmes manifestations que tu peux observer. Alors, si on veut évaluer la compétence éthique, il faudrait d'abord définir les manifestations observables de la compétence éthique. À partir d'une personne qui est éthiquement bonne, quels sont les niveaux d'attente qu'on a ? Comment peut-on enseigner les manifestations observables ? Quelles seraient les différences de manifestations entre une éthique « supérieure » et une éthique « inférieure » ? C'est la seule façon d'évaluer l'éthique. »

En revanche, tous ne partagent pas cet avis. Pour certains répondants, la compétence permet de voir des manifestations de l'éthique, mais l'évaluation de ces observations n'est pas une évaluation de l'éthique en elle-même. Tel que le souligne Anne-Marie, l'éthique serait davantage au plan de l'intention et des valeurs. Ainsi, on ne pourrait pas accuser quelqu'un d'avoir manqué d'éthique, mais plutôt d'avoir eu un comportement ne correspondant pas à l'éthique de la profession, à l'éthique commune. Josée renchérit : « On peut seulement juger un comportement, on ne peut pas juger de son éthique. Je peux seulement juger ce que j'entends, ce que je vois. Les manifestations que tu fais, ce serait cela, ton savoir-agir, ta compétence. » Sylvie complète l'intervention de Josée en ajoutant qu'on ne peut pas, avec une note, évaluer des valeurs, de la morale, des intentions, des lignes directrices, parce que tout cela relève de l'éthique. Cependant, c'est dans les connaissances et dans la mobilisation de celles-ci qu'on réussit à développer une compétence professionnelle.

À la suite de cette discussion, Anne-Marie rappelle l'objet de la recherche et ajoute que la confusion causée par le débat est une manifestation d'une autre problématique : le fait que personne ne parvient à clarifier le concept d'éthique. Cette lacune, selon elle, est grandement inhérente à la formation des maîtres.

Afin de montrer la complexité de l'arrimage de « compétence » et « éthique » et de conserver l'authenticité des propos tenus pendant l'entretien, nous avons choisi de reproduire intégralement ce passage de la discussion des participants, ce qui permet d'illustrer de façon explicite la confusion que ceux-ci ont ressentie. Nous avons jugé important de retranscrire une partie considérable de cet échange parce que la problématique qui ressort de celui-ci se situe au cœur de nos préoccupations.

MARC-ANDRÉ : « Compétence, éthique, j'ai de la misère avec ça. Pourquoi peut-on dire que certaines personnes font plus d'éthique que d'autres ? Est-ce qu'on peut avoir plus d'éthique que d'autres ? »

ANNE-MARIE : « Si tu as plus d'éthique, c'est parce que ta compétence est plus développée en dedans. »

MARC-ANDRÉ : « Pourquoi il y en a qui n'ont pas du tout d'éthique ? »

NADIA : « Parce qu'on est capable de le voir par des actions concrètes. »

SYLVIE : « Donc on se contredit encore en disant... »

FRANCE : « Si quelqu'un manque de confidentialité, parle de toutes ses choses, ou quelqu'un ne respecte pas quelqu'un d'autre... Quelqu'un peut parler de ses expériences sexuelles en classe. On pourrait dire que l'éthique, c'est l'énoncé comme tel, et l'action, comme comportement professionnel, est une façon d'évaluer l'éthique. Il me semble que ça règle le problème. »

SYLVIE : « L'éthique est l'énoncé idéologique, la façon d'évaluer les gens ce serait par leur comportement professionnel, ça serait la compétence réelle. Donc, il n'y aurait pas de compétence éthique non professionnelle. Le mot-clé : éthique. C'est des idées, des valeurs, ça régit toute notre compétence professionnelle. »

ANNE-MARIE : « Par exemple, l'énoncé 14, « Reconnaître le caractère privilégié de ses rapports avec les élèves et se garder d'en tirer profit », c'est

plus de l'ordre de l'éthique, mais le comportement, ce serait plus de l'ordre de l'action. »

NADIA : « Supposons que tu te fais reprocher un manque d'éthique, ça serait parce qu'il y a un manque de compétence ? »

ANNE-MARIE : « Non, on aurait une confusion. »

NADIA : « Mais quand quelqu'un t'accuse d'un manque d'éthique, est-ce que c'est nécessairement ça ou c'est plutôt une compétence ? »

DANIEL : « Ça veut dire que tu es incompetent. »

NADIA : « Non, regarde l'éthique pour moi c'est bien simple. Si tu ne fais pas preuve de ponctualité, c'est le comportement qui se rattache à ça. Le lien avec l'éthique ? Le respect. C'est le respect de l'être humain. Le fait que tu arrives en retard ou que tu ne donnes pas ton cours comme tu devrais le donner, ça c'est le comportement professionnel qui démontre que tu n'as pas d'éthique. »

ANNE-MARIE : « Si on revient à notre définition, donc l'éthique c'est plus l'intention et les valeurs, donc on pourrait seulement accuser quelqu'un d'avoir eu un comportement professionnel pas trop cohérent avec l'éthique commune. On ne peut pas accuser quelqu'un de ne pas avoir d'éthique. On va l'accuser de son comportement, donc on revient dans la définition qu'on disait. »

JOSÉE : « On peut seulement juger un comportement, on ne peut pas juger son éthique. Je peux juste juger ce que j'entends. Les manifestations que tu fais, ça serait ça, ton savoir-agir, donc ta compétence. »

SYLVIE : « On ne pourrait pas mettre une grille dans laquelle quand ça te fait quatre fautes, tu es considéré comme en manque d'éthique. Jusqu'à un certain point, comme les valeurs, la société et tout ça, ça serait l'éthique. Ce serait les connaissances qui se rattachent à la compétence professionnelle. »

ANNE-MARIE : « C'est en mobilisant les connaissances, les valeurs de la société et l'intention, et la morale québécoise, et en mobilisant ces connaissances-là qu'on réussit à avoir une compétence professionnelle. »

NADIA : « Oui, et moi quand j'évalue les stagiaires, il y a une partie sur l'éthique, on peut l'évaluer, c'est écrit quelque part sur quoi je me base pour évaluer leurs comportements. Est-ce qu'il arrive en retard ? Est-ce qu'il s'habille correctement par rapport à notre code de vie, passe des commentaires sur les autres, et c'est là-dessus que je vais dire si la

personne oui ou non a répondu aux exigences. Parce que dans le fond c'est une compétence observable. L'ensemble des observations qui sont toutes des comportements professionnels qui se voudraient de l'éthique. C'est un peu ça, dans le fond. C'est une question que je me pose en même temps : est-ce que l'éthique, c'est l'ensemble des comportements ? »

FRANCE : « Non, c'est l'ensemble des valeurs, quant à moi. Ça chapeaute les comportements. »

CHERCHEUR : « Selon la définition du Ministère, est-ce que l'éthique est une compétence ? »

DANIEL : « Oui, oui, il dit savoir-agir, non justement c'est ça la discussion qu'on avait, savoir-agir, savoir-être, pour moi c'est pas la même chose. »

MARC-ANDRÉ : « C'est quoi la différence ? Dans ma tête à moi, savoir-agir, c'est ce qui se manifeste, c'est ce que je fais. Savoir-être, c'est ce que je suis en dedans, ça ne se voit pas. Donc, pour moi, savoir-agir et savoir-être, ce ne serait pas la même chose. »

JOSÉE : « Bien moi, avec toutes les discussions qu'on a eues, je n'arrive plus à arrimer tout ça. Compétence et éthique. »

CHERCHEUR : « Pourquoi ? »

JOSÉE : « Parce que pour moi l'éthique c'est la valeur, c'est la morale, c'est ce qui te guide, donc dans le fond c'est comme une banque de connaissances. Et le savoir-agir, bien là ! c'est ce que je fais... Je pourrais faire une mobilisation de ces valeurs-là... Ah ! Je suis toute mêlée ! »

NATHALIE : « Ça change vraiment, parce que, finalement, le terme « compétence », compétence à quoi ? La compétence est vue très largement, ça dépend de quelle compétence tu vises. Est-ce que toutes les compétences sont éthiques ou certaines peuvent-elles être seulement éthiques ? »

CHERCHEUR : « Est-ce que la « compétence » éthique existe ? Est-ce que la « compétence » éthique s'évalue au même titre que les autres compétences ? »

ANNE-MARIE : « Bien oui, on peut dire que quelqu'un manque d'éthique ou que quelqu'un a beaucoup d'éthique, je pense que ça s'évalue, mais il faut définir les manifestations observables de cette compétence-là et les observations qui doivent être faites. Ça ne veut pas dire que parce qu'il n'y a pas d'éthique, il n'y a pas de connaissances. Il se peut que la personne ait de la difficulté à les mobiliser. »

NATHALIE : « Donc à faire une compétence éthique. »

NADIA : « D'où l'évaluation d'une compétence, ça prend une liste de manifestations observables. »

ANNE-MARIE : « Quand tu évalues une compétence, c'est tout le temps. Tu évalues les mêmes manifestations que tu peux observer. Alors, si on veut évaluer la compétence éthique, il faudrait d'abord définir les manifestations observables de celle-ci. Si on considère une personne qui est éthiquement bonne : quels sont les niveaux d'attente qu'on a par rapport à elle ? Ensuite, il faut enseigner ces manifestations observables. Après, il faut déterminer ce que la personne qui a une éthique supérieure, ou celle qui a une éthique inférieure, produit comme manifestations observables. C'est la seule façon de la faire évaluer. »

SYLVIE : « Nos valeurs, dans le fond, c'est nos connaissances éthiques et quand tu les mobilises, ces valeurs-là, c'est là que tu deviens éthiquement compétent. »

CHERCHEUR : « Les valeurs s'observent-elles ? Se mesurent-elles ? »

MARC-ANDRÉ : « Non, c'est la manifestation de cette valeur-là. Tu vas mesurer un comportement, une action, tu ne peux pas mesurer l'éthique, mais l'action qui découle de tout ça, absolument. »

ANNE-MARIE : « Mais avec ces comportements-là, observables, tu vas être capable de juger si cette personne a de l'éthique ou pas. »

SYLVIE : « Je ne mettrais pas une note sur 100. Je pense que la seule chose qu'on va pouvoir évaluer, c'est si la personne manifeste de l'éthique, pas si elle en a. »

ANNE-MARIE : « Le but de la recherche, c'est de trouver chez les enseignants une vision de l'éthique qui va dans le sens ou non de celle du Ministère. Là, il y a une extrême confusion et je pense qu'on vient de manifester d'une certaine façon pathétique que dans le fond, on ne sait pas c'est quoi l'éthique et qu'on fait du mieux qu'on peut. On pense, on essaie, mais dans le fond, on n'a aucune maudite idée de la différence entre « éthique », « comportement professionnel » et « compétence » éthique. Et c'est une lacune de la formation des maîtres. »

Peut-on affirmer que « compétence » éthique est une appellation acceptable ? La réponse n'apparaît pas évidente. D'une part, il semble que cette expression soit correcte, parce qu'une fois les manifestations observables et mesurables identifiées

on peut alors juger de l'éthique d'une personne. Par la même occasion, cette liste des manifestations permettrait d'établir les niveaux d'attente, c'est-à-dire une échelle de compétences. D'autre part, il semble que l'appellation ne soit pas acceptable, parce qu'on peut seulement juger un comportement, pas l'éthique derrière celui-ci. L'éthique représenterait alors le principe ou les valeurs qui sous-tendent les comportements.

Devant l'absence d'une vision commune entre les interviewés en ce qui a trait à la « compétence » éthique, Anne-Marie est d'avis que l'une des raisons possibles de cette situation serait des lacunes dans la formation des maîtres. C'est d'ailleurs à l'aide de cette dernière réflexion que nous avons poursuivi notre entretien pour traiter de la place de l'éthique dans la formation des futurs enseignants.

4.5 L'ÉTHIQUE ET LA FORMATION DES MAÎTRES

Selon Josée, l'éthique peut se développer avec l'expérience et l'évolution de la personne. Par contre, l'enseignant a besoin de certaines connaissances, par exemple les lignes directrices de la profession, pour pouvoir cheminer. Daniel précise qu'un cours théorique peut énoncer les valeurs, les façons d'agir, mais que c'est seulement en stage ou dans la pratique que l'enseignant pourra développer des manifestations de l'éthique, à partir de ce qu'il est et de ce qu'il vit. À cet effet, France ajoute que l'éthique se développe, mais que c'est la manifestation de celle-ci qui sera évaluée.

Marc-André donne l'exemple d'un immigrant qui désire enseigner, mais pour qui l'égalité des genres n'existe pas. Il va de soi, selon Marc-André, qu'un cours permettrait à cet individu de prendre conscience de la contradiction existant entre ses propres valeurs et celles de la société québécoise, mais que c'est dans l'expérience qu'il aura la possibilité de s'ajuster et de modifier ses comportements.

Anne-Marie et Sylvie résument la discussion en précisant qu'un cours d'éthique peut servir à établir des connaissances diverses au regard de l'éthique de la profession, mais que le cours comme tel ne sera pas aussi enrichissant qu'un stage ou qu'une expérience professionnelle. Certes, il faut vivre l'éthique par des comportements, mais, pour ce faire, il faut d'abord et avant tout connaître les règles du jeu.

4.6 UNE SYNTHÈSE DE L'ENTRETIEN

Établir une définition du terme « compétence » est apparu un peu plus simple que définir les concepts d'éthique et de « compétence » éthique, à cause de l'implantation du renouveau pédagogique qui s'effectue actuellement dans les écoles secondaires. Les enseignants du premier cycle du secondaire étaient alors en mesure d'évoquer une définition de la compétence. À ce titre, il a été établi qu'une compétence était la mobilisation d'une connaissance dans un bon contexte et à bon escient. Cependant, l'arrimage de ce concept et du sens éthique a constitué une tâche beaucoup plus complexe à réaliser.

En ce qui a trait à l'éthique, il est ressorti que ce concept était situé au plan des valeurs professionnelles et sociales, des droits et libertés, de la conscience, de la morale, de l'intention, de l'ordre des idées, et qu'il guidait le comportement professionnel, c'est-à-dire les actions posées, les attentes, ce que tout enseignant est tenu de faire.

Par la suite, les répondants ont tenté d'associer « compétence » et « éthique ». Cette tâche n'a pas été facile. D'une part, certains ont établi que des aspects de l'éthique pouvaient être considérés comme des compétences comme telles et donc être évalués au même titre que les compétences transversales énoncées dans le renouveau pédagogique. En d'autres mots, le comportement professionnel serait une manifestation, donc une compétence. D'autre part, certains ont soulevé que, puisque l'éthique est de l'ordre de l'intention plutôt que de la manifestation, elle n'est

alors ni observable ni mesurable. Pour eux, ce n'est donc pas une compétence.

Enfin, il est ressorti qu'un cours d'éthique pendant la formation des maîtres pourrait s'avérer fort pertinent pour développer les connaissances ou les cadres de référence liés à l'éthique, mais que les stages et l'expérience permettraient de mettre en application les connaissances théoriques sous la forme de comportements professionnels.

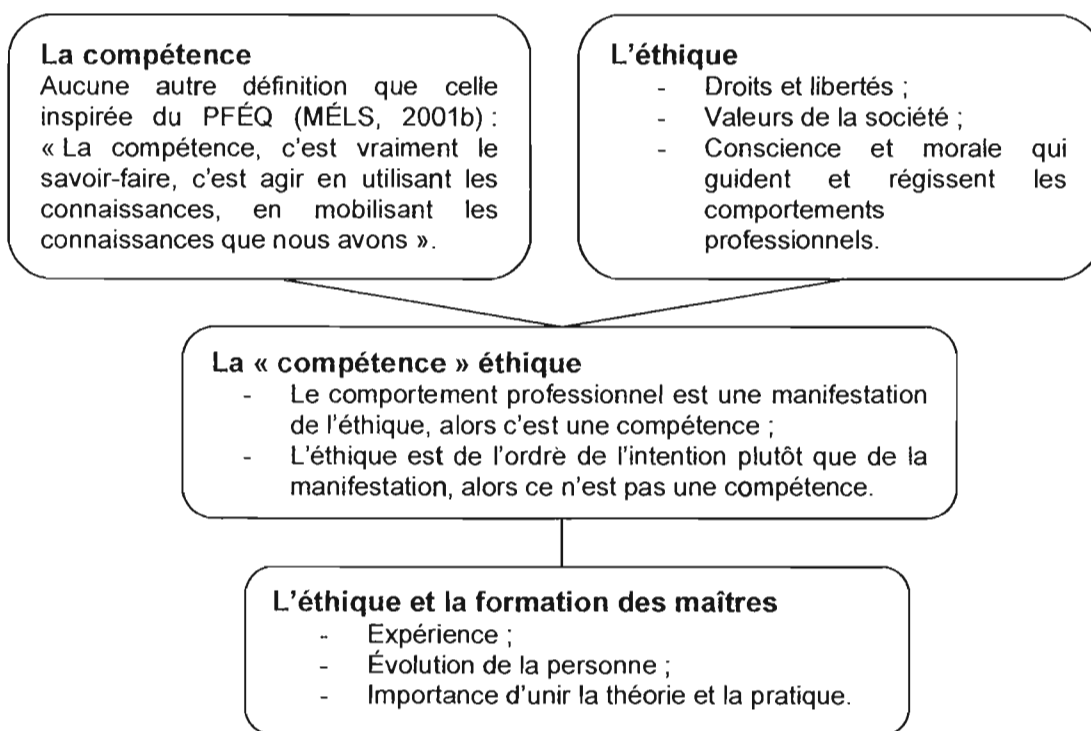


Figure 5 Résumé des résultats de l'entretien de groupe de recherche

Il nous reste maintenant à comparer les données recueillies pendant l'entretien de groupe de recherche aux informations obtenues par l'analyse des contenus du programme de formation à l'enseignement du ministère de l'Éducation (MÉLS, 2001a) et des textes de différents auteurs en éducation qui se sont penchés sur la question qui nous préoccupe. Cette dernière analyse nous permettra de répondre à notre question de recherche et de confirmer les objectifs spécifiques de celle-ci.

CHAPITRE V

ANALYSE ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Ce cinquième et dernier chapitre expose l'analyse des résultats obtenus à la suite de notre démarche de recherche. Pour ce faire, nous présentons notre discussion en respectant le référentiel utilisé au chapitre précédent, c'est-à-dire la compétence, l'éthique, la « compétence » éthique et la place de l'éthique dans la formation des maîtres. Nous terminons ce chapitre par une synthèse de la discussion.

5.1 LA COMPÉTENCE

De prime abord, il apparaît que la définition obtenue lors de l'entretien de groupe de recherche ressemble étroitement à celle du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2001b). En effet, pendant l'entretien, Anne-Marie a défini la compétence comme étant la mobilisation et l'utilisation de nos connaissances dans un contexte donné. Cette enseignante de premier cycle du secondaire est grandement impliquée dans l'implantation du renouveau pédagogique, il n'est donc pas étonnant que sa définition ressemble autant à celle du MÉLS (2001b : 7), qui est la suivante : « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources ».

Ce qu'il y a de plus étonnant, par contre, c'est qu'aucun autre participant n'a pu modifier ou préciser la définition de cette collègue. Cela laisse sous-entendre que le concept de compétence, chez les enseignants en fonction, n'est pas aussi clair

qu'on pourrait le penser, et ce, malgré l'actuelle implantation du renouveau pédagogique au premier cycle du secondaire et, dès l'année scolaire 2007-2008, à la première année du deuxième cycle du secondaire. Près de 60% des enseignants sont aujourd'hui interpellés par la réforme des programmes, réforme pourtant basée sur le développement des compétences (transversales et disciplinaires), mais parmi les interviewés une seule personne s'est montrée en mesure de donner une définition du terme « compétence ».

Dans notre chapitre portant sur le cadre conceptuel, nous avons établi que la définition du concept de compétence du ministère de l'Éducation (MÉLS, 2001a) rejoignait, à certains égards, la conception de Reboul (1980) et s'en éloignait tout à la fois. À titre d'exemple, tous deux affirment, à l'instar de Perrenoud (1999), que la compétence nécessite la mobilisation et l'utilisation adéquate de ressources, de savoirs et de savoir-faire, mais que la connaissance n'est pas synonyme de compétence.

En revanche, la définition proposée par Anne-Marie pendant l'entretien focalisé, du fait qu'elle s'apparente étroitement à celle du Ministère dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (2001b), soulève les mêmes problèmes concernant la distinction entre la notion de performance et le concept de compétence, problèmes qui avaient été mentionnés dans notre cadre conceptuel. En effet, nous avons rappelé que Reboul (1980) soutient qu'une performance est observable et mesurable, mais que ce n'est pas le cas d'une compétence, laquelle est plutôt de l'ordre de l'aptitude à juger (compétence à être) et que, toujours selon lui, on ne peut ni observer ni mesurer un jugement. Or, l'analyse effectuée au deuxième chapitre de notre mémoire indique que ce que l'on tend à mesurer, si on tient compte de la définition du MÉLS dans *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (2001a) et, par conséquent, de celle d'Anne-Marie, c'est la performance, laquelle consiste à effectuer une tâche donnée et à mobiliser des ressources.

Reprenons l'exemple de la théorie du langage de Chomsky, tel qu'énoncé dans l'ouvrage *Qu'est-ce qu'apprendre ?* de Reboul (1980). La performance se situe au plan de la reproduction d'énoncés verbaux, tandis que la compétence se vit dans la capacité de repérer des phrases syntaxiquement incorrectes ou de créer de nouvelles phrases à partir d'un code, dans ce cas-ci le code linguistique. Le jugement (compétence) d'une phrase mal construite (performance) est alors basé sur le système syntaxique de la langue (code). Comparons maintenant cet exemple à celui énoncé par Anne-Marie concernant la conduite automobile. Lors de l'entretien de groupe, l'enseignante soutenait que la conduite sur différentes routes était une preuve de compétence ; cependant, cela va à l'encontre de l'exemple de la théorie du langage. Puisque Reboul (1980 : 186) définit la compétence comme étant « la possibilité, dans le respect des règles d'un code, de produire librement un nombre indéfini de performances imprévisibles, mais cohérentes entre elles et adaptées à la situation », l'exemple d'Anne-Marie nécessite quelques ajustements. En effet, la performance serait le fait de conduire sur différentes routes, parce que cette action est observable et mesurable. Toujours en nous basant sur la définition de Reboul (1980), la compétence, en revanche, serait davantage liée aux décisions que le conducteur prendrait en rapport avec le code de la sécurité routière, avec les conditions météorologiques, etc. Ces décisions sont inhérentes à l'aptitude à juger, laquelle est synonyme de compétence.

Il va sans dire que le concept de compétence n'est pas facile à clarifier, d'autant plus qu'il apparaît que les enseignants manquent d'information à ce sujet. En effet, la seule définition qui leur est présentée est celle établie par le Ministère (MÉLS, 2001a ; 2001b) et, de toute évidence, cette conception n'est pas maîtrisée ou, à tout le moins, pas comprise par tous. Ce constat, relevé à la suite de l'analyse du *verbatim*, a occasionné une situation complexe, mais révélatrice, pour le chercheur : il est difficile de valider correctement la définition du concept de compétence telle que véritablement comprise par les interviewés puisque celle-ci n'est pas claire du tout pour les intervenants. Par conséquent, nous ne pouvons pas vérifier dans quelle mesure elle correspond réellement ou non à la vision du MÉLS, d'autant plus que la

seule définition proposée pendant l'entretien est une reformulation de celle du Ministère. De surcroît, la difficulté rencontrée dans la clarification du concept de compétence est très semblable à celle vécue pour définir ce qu'est l'éthique, ce qui laisse voir une lacune dans la formation du personnel enseignant à propos de la compréhension de ces concepts, ce qu'Anne-Marie a mentionné pendant l'entretien.

5.2 L'ÉTHIQUE

Clarifier le concept d'éthique en vue, par la suite, de déterminer s'il peut s'agir véritablement d'une compétence, a suscité quelques difficultés. Nous n'avons qu'à rappeler l'intervention humoristique de Marc-André, qui comparait l'éthique à l'érotisme⁶. À ce sujet, Volant (2003 : 127) débute son article, dans lequel il propose une façon plus littéraire d'éduquer le sujet éthique, par une argumentation qui met l'accent sur la problématique soulevée par Marc-André, puis par Anne-Marie⁷, concernant la définition de l'éthique.

L'éthique, tout le monde en parle, mais personne ne le sait ! Chacun y va de son idée et de son discours, le savant et le politique, l'expert et l'homme de la rue, l'enseignant et le parent, le journaliste et le chroniqueur ou l'animateur de lignes ouvertes. Chacun s'estime compétent, se croit bon en morale ou moralement bon. Chacun se leurre et s'illusionne avec un brin d'arrogance ou d'ignorance. Dans ces conditions, l'éducation du sujet éthique, du jeune et de l'adulte, s'annonce être une farce monumentale et un défi insurmontable. Nous résistons mal à la tentation de brasser joyeusement ce panier de crabes où mensonge et bonne volonté, vertu et vice, connaissance et conscience, manque de jugement et expérience se mêlent inextricablement.

Pour valider leur définition, ce qui fut une tâche des plus complexes, les enseignants qui ont participé à l'entretien ont proposé quelques exemples de ce qu'ils considéraient comme de l'éthique. De cette discussion, il est ressorti que l'éthique

⁶ Chapitre IV, section 4.3.

⁷ Chapitre IV, section 4.4.

est, d'une part, de l'ordre des droits, des libertés et des principes et que, d'autre part, il s'agit de la conscience qui guide le comportement professionnel des enseignants. D'ailleurs, toujours selon les participants, l'éthique est étroitement liée aux valeurs de la société et évolue en même temps qu'elles. C'est même ce qu'ont soutenu Nadia et France. Cette dernière précision est aussi soutenue par le Conseil supérieur de l'éducation (1990), lequel affirme que l'éthique se développe en lien avec les mutations sociales actuelles. Cela va également dans le même sens que l'exemple de France concernant la correction corporelle, autrefois autorisée à l'école et désormais bannie.

Cette conception de l'éthique, telle que formulée par les interviewés, s'approche beaucoup de celle de Ricoeur. Rappelons que ce dernier estime que la visée éthique doit passer par le crible de la norme (Ricoeur, 1990), ce que l'on peut lier aux principes et aux droits énoncés par les enseignants. Par ailleurs, l'éthique désigne le registre de « la visée intentionnelle qui sous-tend nos actes » (Meirieu, 1992 : 32), ce que l'on pourrait associer à la conscience régissant le comportement professionnel des enseignants.

De plus, dans la perspective aristotélicienne, Ricoeur (1990) ajoute que l'éthique est aussi la recherche de la vie bonne avec et pour autrui, ainsi que pour soi-même. Dans cette perspective, la vie bonne est l'objet même de l'éthique. Cette conception est d'ailleurs prise en compte dans le référentiel des compétences professionnelles du programme de formation des maîtres (MÉLS, 2001a)⁸ et nous la retrouvons dans les composantes 2, 5 et 6, qui s'énoncent respectivement comme suit : « mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique », « respecter les aspects confidentiels de sa profession » et « éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues ». Pour Ricoeur comme pour Aristote, et aussi pour le Ministère, l'enseignant doit viser la vie bonne pour soi, avec et pour

⁸ Tableau 2.2 Les huit composantes de la compétence éthique du nouveau curriculum, p.32.

autrui, dans un souci de justice et d'équité pour tous, ce qui se traduit par un fonctionnement démocratique et respectueux dans la classe.

Cependant, la définition établie par les enseignants ne tient pas compte d'une *éthique de la responsabilité*, dans laquelle l'individu, plus précisément ici l'enseignant, doit être en mesure de justifier ses choix et ses actions en regard des normes et d'en assumer les conséquences (Weber, 1963). Ces aspects sont pourtant considérés dans le référentiel des compétences professionnelles du nouveau curriculum (MÉLS, 2001a), sous la forme des composantes 1 et 7, c'est-à-dire « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions » et « situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe », cette dernière s'inscrivant dans la perspective de l'éthique discursive de Jeffrey.

En revanche, dans l'élaboration de leur perception de l'éthique, les enseignants n'ont pas fait mention des tâches reliées à l'élève (composantes 3 et 4) et du respect des normes (composante 8), lesquelles appartiennent respectivement à l'éducation en tant que telle (Reboul, 1994) et à la morale (Ricoeur, 1990).

Les troisième et quatrième composantes, c'est-à-dire « fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés » et « justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves », s'approchent de ce que Reboul considère comme des tâches relatives à l'enseignement. Enseigner, l'un des principaux synonymes d'éduquer (Reboul, 1994 : 16), est un travail indispensable pour que l'élève puisse développer son jugement. En effet, l'éducation doit lui offrir de s'épanouir et de devenir un adulte autonome et responsable. Pour ce faire, l'enseignant doit mettre en place les conditions permettant à l'élève d'apprendre à penser par lui-même. Par contre, dans le cadre de l'entretien de groupe, les participants qui ont fait allusion à la place de l'élève n'ont pas abordé le sujet en fonction des tâches de l'enseignant ou de l'apprentissage. Les interviewés ont traité davantage de la relation existant entre un

élève et un enseignant. À titre d'exemple, ils ont parlé de la différence entre une sortie éducative et une sortie reliée à la vie personnelle. Ils ont aussi discuté de l'aspect de confidentialité des informations concernant un élève, ce qui peut parfois provoquer des situations malheureuses (par exemple, une maladie mentale dont un enseignant n'est pas informé), ou encore des conflits relatifs aux croyances et aux contenus d'apprentissage, comme la place de Dieu et de la science dans l'évolution. Cependant, France a soulevé une autre problématique : celle de la place du sens éthique en enseignement. Les enseignants tiendraient-ils moins compte d'un manque d'éthique parce que leur clientèle est mineure et, par conséquent, moins informée, contrairement à celle des psychologues, par exemple ? En fait, et selon Reboul (1994), n'est-ce pas le rôle de l'enseignant de favoriser le développement de cette capacité réflexive chez l'élève, afin d'aider celui-ci à devenir un adulte accompli ? Il est dommage que le questionnement de France soit resté sans réponse.

Par ailleurs, la huitième composante, soit « utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession », s'apparente à la définition de la morale de Ricoeur (1990) et de Meirieu (1992). Pour le premier, la morale est l'articulation de la visée de vie bonne selon les normes, les contraintes et les obligations, ce qui est représenté ici par le cadre légal et réglementaire. Pour le second, ce système de normes, qu'est la morale, régit le fonctionnement de la collectivité. Dans le cas présent, ce sont les enseignants qui forment la collectivité de Meirieu. Toutefois, il importe de mentionner que cette composante de la douzième compétence apparaissant dans le référentiel du Ministère ne fait pas l'unanimité dans les échanges entre les interviewés. Les auteurs du document ministériel (MÉLS, 2001a) considèrent la norme comme faisant partie de la « compétence » éthique, alors que Ricoeur (1990) et Meirieu (1992) considèrent que cet aspect appartient davantage au registre de la morale. Auprès des enseignants, nous avons pu observer le même dilemme. Daniel, par exemple, affirme que l'éthique est tout ce qui concerne les lois, ce qui est écrit. Nathalie, pour sa part, parle plutôt de lignes directrices qui régissent la profession. Nadia et Anne-Marie,

quant à elles, perçoivent l'éthique plutôt en rapport avec les valeurs de la société, bien que celles-ci aient un lien étroit avec les droits et libertés des individus, et avec les intentions qui sous-tendent les actions posées.

À la lumière de cette analyse, il semble que le concept d'éthique tel que vu par les enseignants tienne compte à la fois de certaines composantes de la « compétence » éthique telle que définie par le Ministère (MÉLS, 2001a) et de la définition de philosophes tels que Ricoeur (1990) et Reboul (1994). En outre, il ne faut pas oublier que les enseignants éprouvent beaucoup de difficulté à définir l'éthique ou même à faire consensus dans leurs perceptions. Ce fait, rappelons-le, est d'ailleurs souligné de façon humoristique par Marc-André, lorsqu'il compare la problématique de l'érotisme et celle de l'éthique. Cette réflexion nous amène maintenant à déterminer si l'éthique peut vraiment être considérée comme une compétence.

5.3 LA « COMPÉTENCE » ÉTHIQUE

La « compétence » éthique peut-elle réellement exister comme telle ? Est-ce une appellation valable ? Tout abord, cet aspect de l'entretien de groupe de recherche est apparu révélateur : les enseignants se sont montrés confus, à cause du manque de clarté de la terminologie et de la confusion de sens.

Pour considérer l'éthique comme une compétence professionnelle, au même titre que, par exemple, « intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel », soit la huitième compétence professionnelle du référentiel (MÉLS, 2001a), il faut d'abord adopter une définition des termes « compétence » et « éthique ». Or, les sections 5.1 et 5.2 de ce présent chapitre ont montré que cette tâche n'est pas du tout simple et la discussion autour de l'arrimage de « compétence » et « éthique » laisse place à de nombreuses contradictions.

Tel que mentionné à la section 4.4 de notre étude, certains interviewés considèrent que la compétence permet de voir des manifestations de l'éthique, mais que l'observation ou l'évaluation de celles-ci ne sont pas une mesure de l'éthique comme telle. À cet égard, Josée et Anne-Marie soutiennent qu'on peut accuser un individu d'avoir un comportement ne correspondant pas au sens éthique, mais pas d'avoir manqué d'éthique, parce qu'on ne peut juger que son comportement et non son éthique. Sylvie ajoute que « l'éthique est l'énoncé idéologique » et que « la façon d'évaluer les gens [serait] par leur comportement professionnel ». Selon elle, c'est ce comportement qui constitue la « compétence » éthique.

Cependant, cet avis ne fait pas l'unanimité. En effet, Marc-André soutient que si on peut affirmer que certains enseignants font preuve de plus d'éthique que d'autres, c'est donc dire qu'elle est mesurable. À ce sujet, Nadia fait allusion à l'évaluation des stagiaires et considère que l'éthique est une compétence observable parce que la grille d'évaluation du stage énonce des critères permettant de témoigner du comportement de l'étudiant. Anne-Marie s'engage aussi dans cette voie en soutenant que l'éthique s'évalue dans la mesure où on peut décrire des manifestations observables d'une personne « éthiquement bonne ». À la suite de cette intervention, Marc-André a changé d'idée et considère qu'on ne peut mesurer que l'action qui découle de l'éthique. On évaluera donc seulement un comportement, une action, mais pas l'éthique en tant que telle. Sylvie va elle aussi en ce sens et précise qu'on évaluera si une personne manifeste de l'éthique, pas si elle en a.

La discussion s'est terminée dans une confusion totale et c'est Anne-Marie qui exprime la raison de cette difficulté. « On pense, on essaie, mais dans le fond, on n'a aucune maudite idée de la différence entre « éthique », « comportement professionnel » et « compétence » éthique. Et c'est une lacune de la formation des maîtres ».

Les interviewés n'ont pas réussi, à la lumière de leurs connaissances, à déterminer si « compétence » éthique pouvait être une appellation valable, correcte, ni à

dégager une compréhension commune de la problématique, chacun y allant de son expérience et de sa compréhension personnelle de la situation parce qu'ils ne pouvaient faire autrement sans autres ressources que ces deux éléments. Toutefois, qu'en est-il des auteurs intéressés par la question ?

Si l'on considère que « la compétence », comprise à la manière du Ministère, est de l'ordre de l'observable et du mesurable et que « l'éthique » est davantage de l'ordre de l'intention, alors nous faisons face à l'impossibilité d'associer ces deux concepts. C'est d'ailleurs une problématique qui a été soulevée pendant l'entretien. Au deuxième chapitre du présent mémoire, qui constitue notre cadre conceptuel, nous avons affirmé qu'au sens où le ministère de l'Éducation (MÉLS, 2001a) définit ce qu'il entend par « compétence », et aussi selon Legault et ses collaborateurs (2002), l'éthique ne peut pas être considérée comme une compétence.

Reboul (1980) permet de mieux comprendre cette affirmation. En effet, selon ses critères, il semble que le Ministère (MÉLS, 2001a) confonde « compétence » et « performance » et que, dans les composantes de la « compétence » éthique, il fasse davantage référence aux performances attendues plutôt qu'à l'éthique en tant que telle. Or, dans le domaine de l'éthique, on ne peut pas parler de performance, puisqu'il s'agit d'une visée intentionnelle de vie bonne, d'un souci de justice, du jugement de nos choix et d'acceptation des conséquences de ceux-ci. Dans cette façon de voir, le concept de « compétence » éthique n'a donc aucun sens, puisque ce n'est ni observable ni mesurable. D'ailleurs, lors de l'entretien, Sylvie et Josée ont souligné qu'on peut seulement porter un jugement sur un comportement (ce que l'on voit), mais qu'on ne peut pas juger de l'éthique de l'individu, dans la mesure où nous considérons que l'éthique est de l'ordre des valeurs, des intentions et du jugement. Par conséquent, cela ne peut pas être évalué objectivement, c'est-à-dire par une observation directe.

De son côté, Bouchard (2003a : 10) remet en question la notion de compétence telle que définie par *Le programme de formation de l'école québécoise. Éducation*

préscolaire. Enseignement primaire (2001b), « notion qui, en se limitant au niveau technique, n'est pas susceptible de contribuer adéquatement au développement éthique du sujet. Ce faisant, [elle plaide] en faveur d'une redéfinition de la notion de compétence, à tout le moins dans le domaine du développement de la personne [...] ».

Par ailleurs, il existe une autre façon de concevoir la « compétence » éthique. Une compétence, selon Reboul (1980), est une aptitude à juger l'intention et les ressources qui sous-tendent nos actions, à prendre des décisions éclairées, et ce, dans un but de vie bonne, d'accomplissement de soi-même (Ricoeur, 1990). Reboul (1980) considère qu'il existe une « compétence » éthique, mais sa définition n'est aucunement en lien avec celle proposée par le MÉLS (2001a). Si le fait de juger permet de se responsabiliser face aux actes posés, si juger par soi-même est une *compétence à être* (Reboul, 1980), et que ce jugement se développe tout au long de la vie de l'homme, et pas seulement dans un contexte professionnel, alors oui, nous pouvons considérer que l'appellation « compétence » éthique est correcte. Dans ce cas-ci, néanmoins, il n'est nullement question des domaines de l'observation ni de la mesure, qui seraient davantage de l'ordre de la performance.

En somme, il appert que le terme « compétence », telle que celle-ci est vue par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS, 2001a ; 2001b), ne peut être lié à celui d'« éthique », dans la mesure où il y a de la confusion dans la façon dont le Ministère perçoit ce qu'est une compétence par rapport à ce qu'est une performance. Cependant, il ressort que l'appellation « compétence » éthique puisse avoir un sens (Reboul, 1980), mais pour cela il faut comprendre qu'on ne puisse pas l'évaluer objectivement, puisqu'elle se situe au niveau de la conscience, de l'intention et du jugement. Ce qu'on pourra évaluer directement, ce sont les manifestations de l'éthique, par un comportement, un choix ou une action. L'éthique en tant que telle, pour sa part, ne peut pas être observée ni mesurée.

5.4 L'ÉTHIQUE ET LA FORMATION DES MAÎTRES

Pour faire suite à la difficulté énoncée précédemment par Anne-Marie concernant l'impossibilité de déterminer si la « compétence » éthique était une appellation valable parce que les participants n'avaient pas les connaissances ni les ressources nécessaires pour résoudre le problème, Josée fait mention d'une information jugée importante concernant la place de l'éthique dans la profession enseignante :

« Je vois que dans notre profession [...], l'éthique n'est pas nécessairement mise de l'avant contrairement, par exemple, à des avocats, à des policiers, à des médecins. [...] C'est sûr qu'on a un lien proche, nous avec nos élèves, c'est sûr qu'on en a un code d'éthique qui guide notre comportement, c'est ce que tu disais tantôt, Marc-André, et je suis entièrement d'accord avec cela. C'est notre éthique qui guide nos actions dans notre pratique courante, mais ce n'est pas mis de l'avant pour nous dans notre profession. »

Selon elle, le sens éthique peut se développer avec l'expérience et l'évolution de la personne. Par contre, tout enseignant en formation a aussi besoin de certaines connaissances pour pouvoir cheminer. Cette façon de voir correspond aux deux courants de pensée dont nous avons fait mention dans la section 2.2.3 de notre cadre conceptuel, c'est-à-dire l'utilisation de l'expérience des étudiants (Boutet, 2003; Gervais, 2003) et les approches en éducation morale (Gohier, 1997; Lebuis, 1997; Poliner-Shapiro et Stefkovich, 2001; Bouchard, 2002, 2003b, 2004 ; Volant, 2003) pour développer le sens éthique des futurs enseignants.

D'une part, l'utilisation de l'expérience des étudiants en enseignement et la réflexion à propos de celle-ci se base sur le fait que les étudiants entreprennent leur formation avec une perception de la profession enseignante fondée sur leurs expériences personnelles à titre d'élève, et ce, depuis leur enfance (Boutet, 2003). En outre, Gervais (2003) s'inscrit dans cette perspective et soutient, à la suite de ses recherches, que les apprentissages décontextualisés rendent les futurs enseignants insatisfaits de leur formation. À cet effet, Marc-André donne l'exemple d'un immigrant qui désire enseigner au Québec, mais pour qui l'égalité des genres

n'existe pas dans sa culture, dans son pays d'origine. Il est certain que la façon d'enseigner de cet immigrant sera teintée de ses perceptions culturelles et il en va de même pour un nouvel enseignant québécois qui se sentira plus à l'aise d'enseigner de la même façon qu'on lui aura enseigné lorsqu'il était petit. Chacun d'eux devra alors utiliser son expérience, culturelle ou scolaire, pour développer sa pratique réflexive lorsqu'il sera en fonction. Il faut que l'étudiant en enseignement ait l'occasion de prendre conscience de la contradiction existant entre ses propres valeurs et celles de la profession et de vivre des expériences, en stage, en suppléance ou autrement, qui lui permettront de s'ajuster et de modifier ses comportements. À cet égard, Daniel ajoute qu'un cours d'éthique présentant un volet théorique permettrait aux futurs enseignants de découvrir des valeurs, des façons d'agir, mais que c'est seulement en stage ou dans la pratique qu'ils pourront pleinement produire des manifestations de l'éthique, à partir de ce qu'ils sont et de ce qu'ils vivent.

En ce qui a trait au cours d'éthique auquel certains participants font référence, surtout lorsqu'ils abordent les lacunes de leur formation et les difficultés éprouvées pour répondre aux questions de l'entretien, d'autres auteurs se sont intéressés à la question, plus précisément aux contenus que l'on devrait retrouver dans la formation. En plus de leur expérience, les étudiants en enseignement devraient avoir la possibilité de développer leur jugement et leur pratique réflexive avec des activités telles que le questionnement, la délibération, l'argumentation, les mises en situation, la recherche de raisons, les dilemmes moraux, les études de cas (Lebuis, 1997), l'approche narrative, la clarification des valeurs, l'éthique de la discussion, l'approche reconstructive (Bouchard, 2002 ; 2003b ; 2004) et l'étude de textes narratifs (Volant, 2003). Toutes ces approches, selon les auteurs intéressés par le sujet, favoriseraient le développement du sens éthique des futurs enseignants.

Gohier (1999) considère que la réflexion éthique en éducation est primordiale, car, selon elle, le système légal civil n'est pas suffisant pour expliciter les liens qui existent entre un enseignant et son élève. Dans le même ordre d'idées, Ligneau

(2001) considère la place de l'éthique en éducation comme étant importante, d'autant plus que, l'article 22 de la *Loi sur l'instruction publique* excepté, aucun cadre ne régit la profession enseignante. Ces préoccupations ont été verbalisées par les interviewés lorsqu'ils ont été confrontés aux difficultés engendrées par l'insuffisance et l'imprécision de leurs connaissances quant aux sujets abordés pendant l'entretien, à savoir les concepts de compétence, d'éthique et de « compétence » éthique. Eux aussi promeuvent une démarche pédagogique universitaire qui prend en considération l'expérience des étudiants, qui suscite la réflexion au sujet des valeurs sociales et professionnelles et qui varie les approches pour favoriser le développement du sens éthique chez le futur enseignant.

5.5 UNE SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION

Le cadre conceptuel élaboré au deuxième chapitre, la présentation des résultats de l'entretien, ainsi que l'analyse et la discussion de ceux-ci, nous permettent, finalement, de répondre à notre question de recherche, qui était la suivante : dans quelle mesure la conception de l'éthique des enseignants du secondaire rejoint-elle celle du Ministère dans le programme de formation à l'enseignement au secondaire (MÉLS, 2001a) ? Cette question de recherche était d'ailleurs précisée par les deux objectifs spécifiques suivants : 1- établir quelle est la conception de l'éthique du programme de formation à l'enseignement au secondaire ; 2- comparer cette conception à celle d'enseignants au secondaire.

À la lumière de l'analyse documentaire effectuée à partir de la revue de la littérature spécialisée sur la question et du *verbatim* de l'entretien de groupe de recherche, nous sommes désormais en mesure d'établir certaines conclusions.

Tout d'abord, il ne semble pas se dégager de conception entièrement commune entre les enseignants du secondaire et le nouveau programme du MÉLS (2001a). Comme nous l'avons montré précédemment, nous avons pu dégager des points

communs entre les représentations de ces deux « acteurs », dont la définition d'une compétence (section 5.1) et certains éléments de la définition de l'éthique (section 5.2). Toutefois, lorsqu'il s'agit d'associer « compétence » et « éthique » pour déterminer si cette appellation peut être acceptable (section 5.3), aucune cohésion entre les participants eux-mêmes n'a été obtenue.

Par conséquent, nous pouvons conclure que la perception de la « compétence » éthique telle que définie par le MÉLS (2001a) ne rejoint pas celle des enseignants issus du milieu concerné parce que les interviewés ne sont pas parvenus à développer une vision commune de la problématique. Ceux-ci ont déterminé que cette difficulté était issue du manque de formation concernant le sujet de la recherche, formation qui relève des universités et, évidemment, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, puisque cet organisme détermine les contenus des programmes de formation des maîtres à la suite des recommandations du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE).

À la lumière de cette analyse et considérant les résultats de nos recherches, nous verrions la pertinence de réviser les huit composantes de la douzième compétence du nouveau curriculum et de s'assurer d'une formation à l'éthique auprès des enseignants oeuvrant actuellement dans le milieu, puisque ceux-ci devront en tenir compte dans le renouveau pédagogique, mais n'auront reçu, à ce jour, aucune information à cet effet.

Nous reconnaissons la difficulté, pour les institutions concernées, de considérer nos suggestions, car celles-ci nécessiteraient une réécriture du programme de formation à l'enseignement au secondaire. Toutefois, il apparaît dans les résultats de notre étude que la problématique soulevée, maintenant qu'elle a été énoncée, doit être résolue, et ce, en répondant aux besoins des enseignants tels qu'ils ont été mis en lumière par l'entretien de groupe de recherche et par l'analyse de contenu que nous avons effectués.

CONCLUSION

L'objet de notre étude rejoint le questionnement du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) à l'égard de la « compétence » éthique dans les programmes agréés de formation à l'enseignement. Dans l'état actuel des choses, il existe deux visions de l'éthique chez les enseignants et selon le ministère de l'Éducation (MÉLS) : celle appartenant davantage au comportement professionnel et au professionnalisme, ou à la déontologie professionnelle, et celle appartenant à l'éthique, c'est-à-dire à la partie de la philosophie traitant de la conduite humaine. C'est pourquoi la question de notre recherche visait à découvrir ce qu'est l'éthique en éducation selon le ministère de l'Éducation (MÉLS) et en quoi ce concept rejoint ou non la perception des enseignants au secondaire.

L'objet de notre étude n'est pas issu d'un mandat du CAPFE, du MÉLS ou du milieu universitaire. Il est plutôt né d'un intérêt envers l'éthique en éducation ainsi que de la façon de présenter celle-ci dans le nouveau curriculum. Cependant, il va sans dire que notre mémoire rejoint certainement les préoccupations de différents intervenants de la formation des maîtres. En effet, dans le contexte éducatif québécois, la dimension éthique préoccupe de nombreux auteurs intéressés par la question dont, autre autres, Lebuis (1997), Gohier (1997 ; 1999) et Ligneau (2001), lesquels placent l'éthique au cœur de l'identité professionnelle des enseignants.

Afin que les résultats de notre recherche puissent être pertinents pour ces derniers, nous avons choisi d'approfondir deux objectifs spécifiques. Il s'agissait d'établir la conception de l'éthique du programme de formation à l'enseignement au secondaire et de comparer cette conception à celle d'enseignants au secondaire. Pour ce faire, rappelons que nous avons privilégié l'utilisation de l'analyse de textes provenant de

la littérature concernée par le sujet et l'entretien de groupe de recherche pour effectuer notre collecte de données.

Les résultats obtenus, tels qu'analysés au cinquième chapitre, nous ont permis de dégager qu'il n'existe pas de cohésion au sein des milieux impliqués en ce qui touche la conception de la dimension éthique en éducation, plus précisément si l'on peut considérer l'éthique comme une compétence au même titre que celles énumérées dans le nouveau curriculum. Or, à la suite de notre étude, nous craignons que la disparité et la variété des conceptions de l'éthique et de l'appellation « compétence » éthique, et par conséquent l'absence d'une vision commune, ne permettent pas d'offrir une formation ni une évaluation semblables auprès des futurs enseignants inscrits dans des universités différentes.

Pour terminer, nous avons montré que demander aux enseignants en fonction ou en formation d'être « éthiquement compétents » n'est pas une chose simple, ce qu'ont mis en lumière l'analyse et la discussion des résultats de notre entretien de recherche. C'est pourquoi nous espérons que ce mémoire offrira des pistes réflexives aux divers « acteurs » touchés de près ou de loin par la formation à l'enseignement afin de cerner les problématiques et les enjeux reliés au développement du sens éthique en éducation.

RÉFÉRENCES

Aktouf, Omar. 1987. *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Blondel, Éric. 1999. *La morale*. Paris : Flammarion.

Bouchard, Nancy. 2002. *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale. Six approches contemporaines*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

_____. 2003a. « Présentation. L'éducation du sujet éthique. Quelles perspectives ? Quel avenir ? ». In *Religiologiques*, no 28, p.7-14. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

_____. 2003b. « L'éducation du sujet éthique : pour le développement de la compétence éthique à l'école ». In *Religiologiques*, no 28, p.29-50. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

_____. 2004. *Éduquer le sujet éthique. Par des pratiques novatrices en enseignement et en animation*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Boutet, Marc. 2003. « Un savoir enseigner continuellement construit dans la réflexion ». In *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, sous la direction de Gérald Boutin, p.18-32. Montréal : Éd. Nouvelles.

Boutin, Gérald. 2000. « Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes ». In *Québec français*, no 119, p.37-40. Sainte-Foy : Publications Québec français.

_____. 2003. « La formation des enseignants au centre des réformes, quelques points névralgiques ». In *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, sous la direction de Gérald Boutin, p.191-193. Montréal : Éd. Nouvelles.

_____. 2004. « L'approche par compétences : un amalgame paradigmatique ». In *Connexions*, no 81, p.25-41. Paris : Érès.

_____. 2006. *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). 2003. *La fonction d'agrément : un agent catalyseur de la profession enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). 2004. *Pour une éthique partagée dans la formation enseignante*. Québec : Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ). 1990. *Rapport annuel 1989-1990 sur l'état et les besoins de l'éducation. Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Québec : Gouvernement du Québec.

De Villers Grand-Champs, Guy. 2002. « La dimension éthique de la fonction d'éducateur ». In *Enseigner et libérer*, sous la direction de C. Gohier, p.105-123. Québec : Presses de l'Université Laval.

Deschamps, Chantal. 1993. *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal : Guérin universitaire.

Gervais, Colette. 2003. « La question identitaire en formation initiale et continue d'enseignants ». In *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, sous la direction de Gérald Boutin, p.83-85. Montréal : Éd. Nouvelles.

Gervais, Fernand. 2002. « Le renouvellement des programmes de formation à l'enseignement au Québec : vers un renversement épistémologique ? ». In *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*, sous la direction de Michel Charbonneau et Maurice Tardif, p.79-93. Sherbrooke : Éd. du CRP, coll. Les professions de l'enseignement.

Gohier, Christiane. 1997. « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés ». In *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault, p.191-205. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

_____ et al. 1999. « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant ». In *L'enseignant. Un professionnel*, sous la direction de C. Gohier et al., p.21-56. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Huberman, Michael et Matthew B. Miles. 1991. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles / Montréal : De Boeck Université / Éditions du Renouveau pédagogique.

Kant, Emmanuel. 1803. *Traité de pédagogie*. Traduit de l'allemand par Jules Barni. En ligne. < http://www.ac-grenoble.fr/PhiloSophie/file/kant_pedagogie.pdf >. Consulté le 6 juillet 2007.

Knodel, John. 1993. « The Design and Analysis of Focus Group Studies ». In *Successful Focus Group : Advancing the State of the Art*, sous la direction de D. Morgan, p.25-49. Newbury Park: Sage.

Lebuis, Pierre. 1997. « La réflexion éthique à l'école : projet scolaire et formation du personnel enseignant ». In *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault, p.103-119. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Lécuyer, René. 1987. « L'analyse de contenu : notion et étapes ». In *Les méthodes de recherche qualitative*, sous la direction de J.-P. Deslauriers, p.49-65. Sillery : Presses de l'Université du Québec.

Legault, Georges A., France Jutras et Marie-Paule Desaulniers. 2002. « Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? ». In *Enseigner et libérer*, sous la direction de C. Gohier, p.21-37. Québec : Presses de l'Université Laval.

Legendre, Rénaud. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin ltée.

Lessard-Hébert, Michelle, Gabriel Goyette et Gérald Boutin. 1995. *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.

Ligneau, Jack. 2001. « L'éthique. Une composante fondamentale de la profession enseignante ». In *Le point en administration scolaire*, vol.3, n°3.

Lincoln, Yvonna S. et Egon G. Guba. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.

Meirieu, Philippe. 1992. « Éduquer : un métier possible ? ou « Éthique et pédagogie » ». In *Pédagogie collégiale*, vol.6, no 1.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MÉLS). 2001a. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

_____. 2001b. *Le programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

_____. 2005. *Loi sur l'instruction publique*. En ligne.
<http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/l_13_3/l13_3.html >. Consulté le 09 août 2005.

Perrenoud, Philippe. 1999. « Construire des compétences, tout un programme ». In *Vie pédagogique*, no 112.

_____. 2002. « Réformes scolaires et formation initiale des enseignants : une introuvable synchronisation. ». In *Les réformes en éducation, leurs impacts sur l'école et sur la formation des maîtres*, sous la direction de Michel Charbonneau et Maurice Tardif, p.145-162. Sherbrooke : Éd. du CRP, coll. Les professions de l'enseignement.

Poisson, Yves. 1991. *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Pôle de l'Est. 1996. *Processus de planification d'un cours centré sur le développement d'une compétence*. En ligne.

<http://www3.educ.usherbrooke.ca/performa/documents/pole_est/index.htm#fiche>.
Consulté le 15 février 2005.

Poliner-Shapiro, Joan et Jacqueline A. Stefkovich. 2001. *Ethical Leadership And Decision Making In Education. Applying Theoretical Perspective To Complex Dilemmas*. Mahwah : Lawrence Erlbaum.

Reboul, Olivier. 1980. *Qu'est-ce qu'apprendre ? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : Presses Universitaires de France.

_____. 1992. *Les valeurs de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

_____. 1994. *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ricoeur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Volant, Éric. 2003. « Les récits mythiques et les poèmes tragiques en éducation. Pour la construction d'une éthique de notre temps ». In *Religiologiques*, no 28, p.127-148. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Weber, Max. 1963. *Le Savant et le Politique*. Paris : Union générale d'éditions.

Wilson, John. 1984. *Le maître et l'éducation morale*. Victoriaville : Éditions NHP.